

МИНИСТЕРСТВО НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ УЗБЕКИСТАН

**РЕГИОНАЛЬНЫЙ ЦЕНТР ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
САМАРКАНДСКОЙ ОБЛАСТИ**

**КАФЕДРА «ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ»**

**УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС
ПО МОДУЛЮ**

**«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ»
для всех групп повышения квалификации**

САМАРКАНД – 2020

Рабочий учебно-тематический комплекс по модулю «Психологический подход в учебно-воспитательном процессе» для всех групп повышения квалификации, рассмотрены и утверждены на научно-методическом совете центра 4 января 2020 года, за № 1.

Выполнила

НАРЗИКУЛОВА Ф. Б.

доктор философии по психологическим наукам (PhD), доцент кафедры «Педагогика, Психология образовательные технологии»

Зав. кафедры

Г. Ш.Файзуллаева

Рабочий учебно-тематический комплекс утверждены на собрании кафедры 4 января 2020 года, за № 1.

ВВЕДЕНИЕ

Данная учебная программа была утверждена Указом Президента Республики Узбекистан "О Стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан" от 7 февраля 2017 года № ПФ-4947, постановление № ПФ-4947. ПП-3931 "О мерах по внедрению новых принципов управления в систему народного образования" от 5 сентября 2018 года, а также постановление № 187, В соответствии с содержанием приоритетных задач, изложенных в указе Президента Республики Узбекистан "Об утверждении Концепции развития системы народного образования Республики Узбекистан на период до 2030 года" от 29 апреля 2019 года, ПФ-5712, который предусматривает совершенствование содержания процессов профессионального развития преподавателей естественных наук на основе современных требований, а также повышение их профессиональной компетентности.

Содержание программы включает государственную политику Республики Узбекистан в области образования, нормативно-правовые документы организации образовательного процесса, профессиональную компетентность и квалификацию педагога, психологический подход к образовательному процессу, применение информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе, инновационные подходы в обучении практическому иностранному языку, русскому языку и литературы, методика обучения русского языка и литературы включает в себя современные методы организации учебного процесса и направлена на формирование соответствующих новых знаний, умений, навыков, квалификаций и компетенций по ним.

Дисциплины, заданные в рамках программы, формируются на основе содержания переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров системы народного образования, качественных и квалификационных требований, предъявляемых к их подготовке обучения, а также за счет повышения уровня подготовки учителей русского языка и литературы к использованию современных образовательных технологий.

ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ МОДУЛЯ

Цель модуля «Психологический подход в учебно – воспитательном процессе» заключается в повышении результативности образовательно-воспитательного процесса, регулярном обновлении профессиональных знаний, умений и навыков, развитии профессиональной компетенции в соответствии с государственными требованиями.

Задачи модуля: задачи модуля «Психологический подход в учебно – воспитательном процессе», включают в себя:

- ознакомление слушателей с содержанием происходящих в обществе социально-экономических реформ и обучение нормативно-правовым основам организации учебно-воспитательного процесса;

-изучение передовых образовательных технологий и зарубежного опыта и их применение в образовательном процессе;

-применение информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности учителя, и развитие их квалификации по формированию личной и профессиональной информационной платформы педагога;

-непрерывное развитие профессиональных знаний, навыков и квалификаций всех учителей на основе современных подходов и инноваций в соответствии с государственными требованиями.

Требования, предъявляемые к модулю «Психологический подход в учебно – воспитательном процессе», по выявлению знаний, умений, навыков и компетентности слушателей

Слушатели должны **знать:**

- Национальную модель подготовки кадров;

-нормативные документы, методические и инструктивные рекомендации и указания, регламентирующие работу общеобразовательной школы;

-Государственный образовательный стандарт в новой редакции (2018);

- Государственный образовательный стандарт средне специальных учреждений и вузовского образования;

- наследие учёных Центральной Азии с целью использования просветительских и культурных аспектов;

- передовой педагогический опыт работы по изучаемому предмету;

- основные направления зарубежных (российских) современных научных исследований;

- правила организации и ведения в общеобразовательных школах экспериментально - апробационных и научно-методических работ;

- содержание и методы организации внеклассной и внешкольной работы;

- методику применения инновационных и дидактических средств обучения;

- дифференцированный подход к учащимся на уроках ;

- пути самостоятельного повышения квалификации; **уметь:**

- применять эффективные методы и приёмы при обучении, работу с одаренными детьми, формы и методы организации самостоятельной работы учащихся;

- применять ИКТ и передовые технологии при обучении;

иметь навыки:

- применения инновационных и дидактических средств при обучении;

- применения эффективных методов и приёмов при обучении ;

-работы с одаренными и слабоуспевающими детьми;

-организации самостоятельной работы учащихся;

быть компетентным:

- в передовых педагогических опытах работы по изучаемому предмету;
- в основных направлениях зарубежных (российских) современных научных исследований;
- в организации и ведении в общеобразовательных школах экспериментально - апробационных и научно-методических работ;
- в методике организации внеклассной и внешкольной работы;
- в методике применения инновационных и дидактических средств при обучении;
- при дифференцированном подходе к учащимся на уроках.

**РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ
МОДУЛЯ**

Модуль «Психологический подход в учебно – воспитательном процессе» проводится как в лекционной, так и в практической форме.

В процессе обучения курса подразумевается применение современных методов образования, педагогических и информационно-коммуникационных технологий, в частности:

- на лекциях применяются презентации и видеоматериалы при помощи современных компьютеров;
- при проведении практических занятий используются технические средства, блиц-опрос, тесты, мозговой штурм, критическое мышление, работа в малых группах, коллоквиум и другие интерактивные методы.

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ЧАСОВ ПО МОДУЛЮ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В УЧЕБНО – ВОСПИТАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ»**

№	Тематика модуля	Всего часов	лекц	практ	Сам.обр
2.2.1	Актуальные вопросы психологии.	2	2		
2.2.2	Классификация возрастных периодов, особенности каждого возрастного периода, его новшества.	2		2	
2.2.3	Индивидуальные психологические особенности личности.	4		2	2
2.2.4	Психология управления учебной деятельностью.	2		2	
	ВСЕГО	10	2	6	2

СОДЕРЖАНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИИ

1 тема: Актуальные вопросы психологии. (2 часа)

Психология как наука. Связь психологии с отраслями научного знания. Психологическая служба в образовании. Психология общения и межличностных взаимоотношений. Общение с другими людьми является жизненно важной необходимостью для человека, какого бы возраста он ни был. Так что же такое общение, отношения, взаимоотношения? Эти понятия кажутся настолько простыми и настолько общими, что их трудно определить, хотя всем они интуитивно понятны.

Учитель может спросить учащихся, как они сами понимают, что такое общение. После ответов учащихся необходимо показать, что у большинства понятие «общение» ассоциируется, прежде всего, с «обменом информацией».

Действительно, общение (или коммуникация — в точном значении этого слова) — это сообщение, передача. Через общение человек получает знания об окружающем мире, с помощью общения происходит передача опыта, трудовых и бытовых навыков, усвоение тех культурных, нравственных и социальных ценностей, которые выработаны человечеством в ходе его исторического развития.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

2 тема: Классификация возрастных периодов, особенности каждого возрастного периода, его новшества. (2 часа)

Возрастная психология — это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях детей разного возраста, в то время как психология развития — это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии

детей. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Предметом возрастной психологии, или психологии возрастного развития, является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития детей при их переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики детей, относящихся к разным возрастным группам.

3 тема: Индивидуальные психологические особенности личности.(2часа)

Индивидуальные психологические особенности личности представлены в следующих понятиях: направленность личности, способности личности, характер личности, темперамент личности. Определения и диагностика, коррекция с помощью различных методов и методик.

4 тема: Психология управления учебной деятельностью. (2 часа)

Использование психодиагностических методик в учебно-воспитательном процессе. Основные виды психодиагностических методик, применяемых на практике при изучении детей. Ограниченность сферы использования психологических тестов. Важность учета теории лежащей в основе того или иного теста. Требование обязательной адаптации теста. Направления, средства и способы адаптации тестов. Проблема привыкания к тестам и обеспечения постоянства получаемых результатов. Возможные причины изменчивости результатов тестирования. Особенности применения устных и письменных опросов в психодиагностических целях. Средства обеспечения достоверности и надежности психодиагностических результатов. Необходимость дополнения опроса другими методами исследования. Правила пользования документами и продуктами деятельности как средствами психодиагностики. Контент - анализ как средство психодиагностики. Применение наблюдения в психодиагностических целях. Предупреждение субъективности и обеспечение надежности метода наблюдения.

Очень важным аспектом профессиональной деятельности педагога является саморегуляция, т. е. способность управлять собственными психическими состояниями и поведением с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях. Выясним специфику таких ситуаций, а затем обратимся к психологическим основам саморегуляции.

ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ

При изучении данного модуля применяются следующие формы обучения:

- изучение разделов или тем дисциплины по учебникам или учебным пособиям, интернет-ресурсам, ИРЦ библиотеки;
- усвоение части лекции по раздаточному материалу, что позволяет преподавателю уделить больше внимания изложению основного материала;
- реферирование, доклады, сообщения, защиты проектов и презентации, устный опрос.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

I. Труды Президента Республики Узбекистан

1. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-5538 «О дополнительных мерах по совершенствованию системы управления народным образованием» 5 сентября 2018 год.
2. Мирзиёев Ш.М. «Мы строим свободный и процветающий демократический Узбекистан с нашими храбрыми и благородными людьми». Выступление Шавката Мирзиёева на торжественной церемонии вступления в должность Президента Республики Узбекистан на совместном заседании палат Олий Мажлиса. – Т.: “Ўзбекистон”, 2016. – 56 стр.
3. Мирзиёев Ш.М. «Верховенство закона и интересы человека являются основой развития страны и благосостояния народа» Доклад избранного Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на торжественном собрании, посвященном 24-й годовщине принятия Конституции Республики Узбекистан – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. – 48 стр
4. Мирзиёев Ш.М. «Критический анализ, жесткая дисциплина и персональная ответственность должны стать повседневной нормой в деятельности каждого руководителя». Доклад Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева на расширенном заседании Кабинета Министров, посвященном итогам социально-экономического развития страны в 2016 году и важнейшим приоритетным направлениям экономической программы на 2017 год. – Т.: “Ўзбекистон”. – 2017. – 102 стр
5. Мирзиёев Ш.М. Буюк келажакимизни мард ва олижаноб халқимиз билан бирга курашимиз. – Т.: “Ўзбекистон”, 2017. – 488 б.
6. Мирзиёев Ш.М. Ўзбекистон Республикаси Президенти Шавкат Мирзиёевнинг Олий Мажлисга Мурожаатномаси. – Т.: “Ўзбекистон”, 2018. – 80 б.
7. Каримов И.А. «Юксак маънавият – энгилмас куч». Т.: “Маънавият”, 2008. – 176 стр
8. Каримов И.А. «Узбекистан на пороге достижения независимости» " – Т.: “Ўзбекистон”, 2011. – 440 стр

9. Каримов И.А.«Служить ради процветания и великого будущего Родины – высшая честь» –Т.: “Ўзбекистон”, 2015. – 302 стр

Нормативно-правовая документация

1. Конституция Республики Узбекистан – Т.: Ўзбекистон, 2014
2. Указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 года УП-4947 «О стратегии действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан»
3. Указ Президента Республики Узбекистан от 5 июля 2017 года УП-5106 «О мерах по повышению эффективности государственной молодежной политики и поддержке деятельности союза молодежи Узбекистана»
4. Постановление Президента Республики Узбекистан от 26 сентября 2017 года УП-3289 «О мерах по дальнейшему совершенствованию системы подготовки педагогических кадров, переподготовки и повышения квалификации работников народного образования»
5. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 15 марта 2017 года №140 «Об утверждении положения об общем среднем образовании»
6. Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 6 апреля 2017 года №187 «Об утверждении Государственных образовательных стандартов среднего и средне специального профессионального образования»

II. Специальная литература

1. Алехина И. Имидж и этикет делового человека: [пособ.] / Ирина Алехина. - М., 1996. - 130 с.
2. Бабанский Ю.К. О разработке психологической службы в школе. - Таллин.:Наука,1983. – Стр. 61
3. Бодалев А.А. Личность и общение. – М., 2001
4. Бодров В. А. Информационный стресс. М, ПЭР СЭ, 2000.
5. Бреслав Г. М. Психология эмоций. М., 2004.
6. Вилюнас В.К. Психология эмоций, М.,2005.
7. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика. Ростов – на – Дону: 2007
8. Выготский Л. С.Собр.соч., 2-том М.,1982.
9. Ғозиев Э. Ғ. Педагогик психология. –Тошкент: Университет, 2014.-208 бет.
- 10.Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Е. Ф. Зеер. - М.: Академический проект; Фонд «Мир», 2005. - 300 с.
- 11.Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. - Екатеринбург, 2000. - 368с.
- 12.Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов – на – Дону: 2007
- 13.Знаков В.В. Понимание в познании в общении. – М., 1998
- 14.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. М., 2008 .
- 15.Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: [учеб.пособ.] / Илья Федорович Исаев. - М: Изд. центр «Академия», 2002. - 208с.

16. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя / А. А. Калюжный. - М.: Владос, 2004. - 391 с.
17. Левитан В. Л. Основы педагогической деонтологии // Рыскельдиева Л.Д. Деонтология в истории в истории философии/ Симферополь:Таврия, 2004, 348 с.
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
19. Немов Р.С. Психология. – М.:Владос, 2004. – Кн.1,2,3.
20. профилактика. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008.
21. Сайидахмедов Н. Педагогик маҳорат ва педагогик технология. – Т.: ОПИ, 2003.
22. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Учебное пособие. – СПб.: Питер. Серия “Учебное пособие”, 2004–316 с.
23. Смышляева Л.Г. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе / Л. Г. Смышляева, Л. А. Сивицкая. – Томск: Издательство ТПУ, 2007. – 195 с.
24. Столяренко Л.Д. Педагогика. Серия «Учебники, учебные пособия» / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/ Д.: Феникс, 2003. – 448 с.
25. Султонова Г.А. Педагогик маҳорат. – Т.: Низомий номидаги ТДПУ, 2005.
26. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов. – М.: Гардарики, 2007. – 349 с.

III. Электронные образовательные ресурсы

1. Министерство высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан: www.edu.uz.
2. Министерство народного образования Республики Узбекистан: www.uzedu.uz.
3. Халқтаълимисоҳасида ахборот-коммуникация технологияларини ривожлантириш маркази: www.multimedia.uz
4. Главный научно-методический центр при Министерстве высшего и среднего специального образования Республики Узбекистан: www.bimm.uz
5. Центр переподготовки и повышения квалификации работников народного образования при Ташкентском государственном педагогическом университете: www.giy.uz
6. Социальный информационный образовательный портал: [www. Ziyonet.uz](http://www.Ziyonet.uz).
7. Infocom.uz электронный журнал: www.infocom.uz.
8. links-guide.ru – сайт «Лингвистические ресурсы в Internetе».
9. vaal.ru – сайт разработчиков компьютерной версии контент-анализа.
10. <http://www.textology.ru/web.htm> — лингвоанализатор, автоматически сравнивающий тексты по параметрам индивидуального авторского стиля.
11. ruscorpora.ru (corpora.yandex.ru) – национальный корпус русского языка.
12. www.philol.msu.ru/~lex/corpus — компьютерный корпус текстов русских газет конца XX-го века.

13. artint.ru/projects/frqlist.asp – частотный словарь современного русского языка.
14. <http://uz-translations.net/category=linguistics> – книги для филологов.
15. <http://center.fio.ru/som> – методическая поддержка учителей предметников.
16. <http://www.experiment.webservis.ru> – Сервер «Развивающее образование».
17. <http://www.1september.ru> – «Первое сентября»
18. <http://festival.1september.ru> – портал преподавателей русского языка и литературы.
19. <http://www.ziyonet.uz> – Информационный образовательный портал.
20. <http://www.uzsci.net> – Научная и образовательная сеть Узбекистана.
21. <http://www.pedagog.uz> – Портал педагогических образовательных учреждений Республики Узбекистан, имеется электронная библиотека.
22. <http://center.fio.ru/som> – методическая поддержка учителей предметников.
23. <http://www.experiment.webservis.ru> – Сервер «Развивающее образование».
24. <http://www.1september.ru> – «Первое сентября»
25. <http://festival.1september.ru> – портал преподавателей русского языка и литературы.
26. <http://www.ziyonet.uz> – Информационный образовательный портал.
27. <http://www.uzsci.net> – Научная и образовательная сеть Узбекистана.
28. <http://www.pedagog.uz> - Портал педагогических образовательных учреждений Республики Узбекистан, имеется электронная библиотека.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЛАНИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ЛЕКЦИЯХ

1. Лекция - ведущая форма организации обучения в учебном процессе.
2. Факторы, определяющие проектирование технологии обучения.
3. Правила планирования технологии обучения.
4. Техника постановки вопросов на лекции.
5. Технология обучения на проблемной лекции.

1. Лекция – ведущая форма организации обучения в учебном процессе.

К формам организации обучения относятся лекции, семинары, практические занятия, учебные конференции, консультации, экскурсии, учебная производственная практика.

Лекция – ведущая форма организации обучения. Она способствует реализации следующих функций обучения:

(1) ориентирующей – позволяет акцентировать внимание студентов на основных положениях учебного материала, его роли и значимости в учебной и будущей профессиональной деятельности, на методах его усвоения и т.п.;

(2) информативной – в ходе лекции преподаватель раскрывает сущность основных научных фактов, положений и выводов и т.п.;

(3) методологической – в ходе лекции сравниваются и сопоставляются методы исследования, выявляются принципы научного поиска и т.п.;

(4) воспитательной – лекция призвана возбудить эмоционально-оценочное отношение к учебному материалу и т.п.;

(5) развивающей – способствует развитию познавательного интереса, способности к логическому рассуждению и доказательствам и т.п.

2. Факторы, определяющие проектирование технологии обучения на лекции. Деятельность преподавателя, разрабатывающего модель технологии обучения на лекции, определяют следующие факторы

1. *Тема лекции и продолжительность учебного занятия* определяются тематическим планом и рабочей программой дисциплины.

2. *План лекции* должен отражать последовательность и логику изложения учебного материала, предусмотренного программой.

3. *Объем лекции.* Лекция должна содержать столько информации, сколько может быть усвоено аудиторией в отведенное время. Не следует планировать изложение на лекции всего предусмотренного программой материала в ущерб полноте изложения основных/сложных вопросов. Лекцию нужно разгружать от части материала, перенося его на самостоятельное изучение

4. *Структуру учебного занятия, выбор методов, форм, средств обучения и обратной связи* определяют: его ведущая дидактическая цель и форма лекции:

Ведущая дидактическая цель учебного занятия	Форма лекции, ее характерологические особенности
Обеспечение ориентировочной основы действий студента по овладению учебной информацией в рамках предмета.	Вводная лекция. Является мотивационным этапом в структуре обучения. Ее назначение – сформировать первичное целостное представление о содержании учебной дисциплины, ее, месте в учебном процессе и роли в их будущей практической деятельности, сориентировать студентов в системе работы, ознакомить с методикой и организацией предстоящей самостоятельной работы, уточнить сроки и формы отчетности и оценки.
Формирование представлений по учебной теме	Информационная лекция. Это самый традиционный вид лекции: монологическое последовательное изложение учебного материала в соответствии с планом лекции.
Формирование представлений / знаний по учебной теме посредством постановки проблемы и организации поиска ее решения / суммирования и анализа традиционных и современных точек зрения и т.д.	Проблемная лекция. Новое знание вводится через проблемность вопроса/задачи/ситуации. При этом процесс познания студентов основывается на сотрудничестве и диалоге с преподавателем и приближается к исследовательской деятельности.
Формирование представлений/ знаний по учебной теме посредством широкого применения ТСО/ аудиовидео-техники / компьютерных технологий.	Лекция-визуализация. Чтение такой лекции сводится к развернутому и краткому комментированию просматриваемых визуальных материалов.
Формирование представлений / знаний по учебной теме посредством демонстрации студентам культуры дискуссии, совместного решения проблемы	Бинарная лекция. Чтение такой лекции представляет собой диалог двух преподавателей/ представителей 2-х научных школ/ ученого и практика/преподавателя и студента.

<p>Формирование представлений / знаний по учебной теме при активном участии студентов в ее поиске, отборе и изложении.</p>	<p>Лекция-конференция. Проводится как научно-практическое занятие, с заранее поставленной проблемой и системой докладов (длительностью 5-10 мин.), которые в совокупности призваны всесторонне осветить проблему. В конце учебного занятия преподаватель подводит итоги самостоятельной работы и выступлений, дополняет/уточняет информацию, формулирует основные выводы.</p>
<p>Систематизация знаний, исключая детализацию и конкретизацию.</p>	<p>Обзорная лекция. Как правило, стержень излагаемых теоретических положений на лекции составляет научно-понятийная и концептуальная основа всего курса или крупных его разделов.</p>
<p>Углубление, систематизация знаний.</p>	<p>Лекция-консультация. Может проходить по разным сценариям. 1. «Вопросы – ответы» - преподаватель отвечает на вопросы студентов по разделу или всему курсу. 2. «Вопросы – ответы – дискуссия»: преподаватель не только отвечает на вопросы, но и организует поиск ответов.</p>
<p>Систематизация знаний, исключая детализацию и конкретизацию.</p>	<p>Итоговая (заключительная) лекция. Как правило, завершает изучение курса, обобщает пройденное за весь период. На итоговой лекции преподаватель выделяет основные идеи курса, показывает, каким образом можно использовать полученные знания в будущей профессиональной деятельности и при изучении других дисциплин.</p>

3.Правила планирования технологии обучения на лекции

При разработке технологической карты лекционного учебного занятия преподаватель руководствуется следующими правилами:

1-й этап учебного занятия: Введение в учебное занятие.

1.1. Называется тема лекции; перечисляются планируемые учебные результаты и разъясняется их значение для будущей профессиональной деятельности; сообщаются: план лекции, ключевые категории и понятия, перечень литературы для самостоятельной работы.

1.2. Обеспечивается логическая связь новой учебной информации с уже имеющейся у студентов посредством мини-лекции, беседы, фокусирующих

и проблемных вопросов и пр.

2-й, основной этап учебного занятия.

2.1. В соответствии со структурой учебного занятия и планом лекции проводится: чтение лекции / развернутая беседа / заслушивание и обсуждение докладов и рефератов / разворачивается дискуссия и др.

2.2. Во время лекции

- выделяются (задиктовываются) основные понятия, даты и пр.;
- организуется ведение студентами конспективных записей основных положений лекции;

- после освещения каждого вопроса формулируются краткие обобщающие выводы, обеспечивается логическая связь при переходе от одного вопроса лекции к другому;

- обеспечивается познавательная активность студентов: задаются риторические и уточняющие понимание материала вопросы; временно разрешается свободный обмен мнениями в составе мини-групп; разбираются конкретные, в том числе проблемные ситуации; приводятся примеры из практики; студентам предлагается сформулировать те или иные положения или определения, делать сравнения, сопоставлять новые факты и положения с тем, что изучалось ранее;

2.3. В соответствии с моделью обучения эффективно используются:

- методы обучения: лекция, мозговой штурм, решение проблемных задач и ситуаций, эвристическая / развернутая беседа, дискуссия и др.;

- фронтальная, коллективная и групповая (в парах) формы организации учебной деятельности;

- школьная доска, флипчарт, ТСО, компьютер (в зависимости от оснащения аудитории); графические организаторы;

- учебно-методические и визуальные материалы: краткий конспект лекций, слайды и др.;

- способы обратной связи, обеспечивающие оперативный контроль достижения прогнозируемых учебных результатов: наблюдение, опрос, проверка конспектов, тестирование и пр.

3-й, заключительный этап учебного занятия.

3.1. Делается обобщение и заключение по теме. Даются ответы на вопросы студентов.

3.2. Комментируются результаты учебного занятия:

- определяется степень достижения поставленной цели;
- объявляются оценки (по возможности – индивидуальные), оцениваются результаты учебной деятельности.

3.3. Выдается задание (излагается содержание, даются методические рекомендации по выполнению) для внеаудиторной самостоятельной работы, объявляются показатели и критерии оценки. При необходимости, разъясняется, какие вопросы выносятся на семинарское занятие, а какие будут изучаться самостоятельно.

4. Техника постановки вопросов на лекции

Вопросы – эффективный способ активизации слушателей «введения» их в новую тему



Актуализация и воспроизведение знаний;
 активизация внимания;
 установление связи с тем, что студенты уже знают и что им

Фокусирующие вопросы

Какими знаниями по данной теме вы уже владеете? Назовите....
 Изложите...
 Как вы думаете, потребуются ли эти знания в вашей будущей профдеятельности?

Подведение студентов к противоречию с целью самостоятельного поиска решения проблемы;
 побуждение к рассмотрению проблемы с различных позиций;
 побуждение к сравнению,

Проблемные вопросы

В чем заключается, на ваш взгляд, отличие (сходство) в подходах к ...?

 Возможно ли...?

Сочетаются с техникой «Обдумайте/разбейтесь на пары/обменяйтесь мнениями»

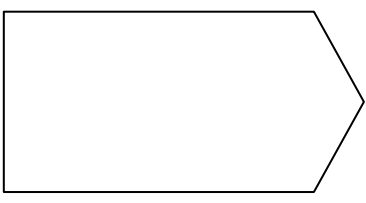
Обеспечение обратной связи (предварительная диагностика): выявление
 (1) предварительной информированности студентов по новой теме;



Можно ли....?

 Почему.....?

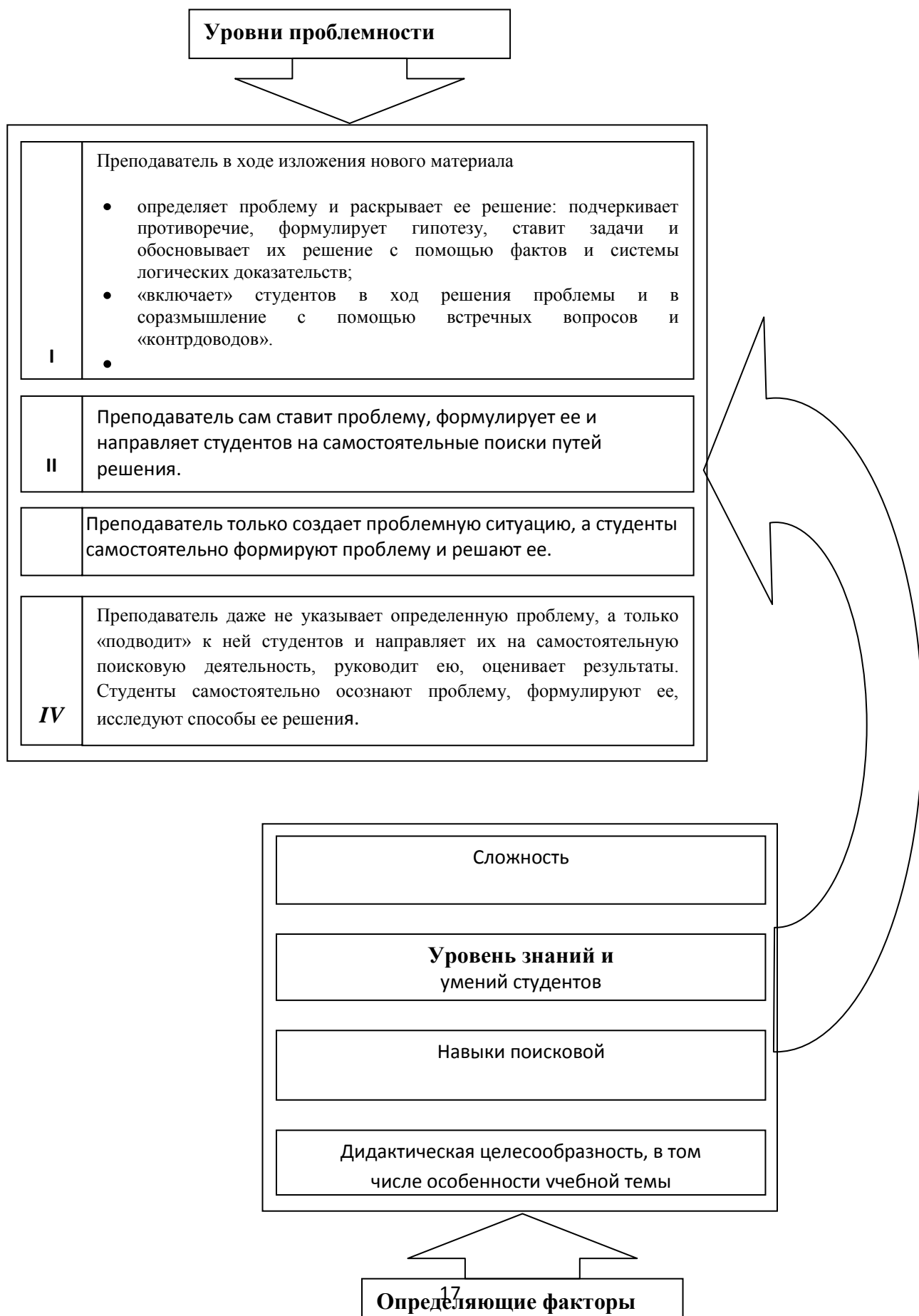
(1) обеспечение обратной связи (предварительная диагностика): выявление предварительной информированности студентов по новой теме;
 (2) обозначение важных аспектов новой темы, концентрация на них внимания студентов.



Когда.....?
 Кто.....?
 Вы согласны с утверждением о...../
 с именнейса

5. Технология обучения на проблемной лекции

Уровни проблемности и определяющие их факторы



Правила постановки учебных проблем

Правила постановки учебных проблем

Нельзя ставить проблему без актуализации того круга ранее усвоенных знаний, которые непосредственно связаны с новыми понятиями, подлежащими усвоению в процессе решения проблемы.

До организации проблемных заданий необходимо:

- (1) убедиться, что студенты владеют приемами установления причинно-следственных связей;
- (2) научить студентов анализировать проблемные ситуации.

Необходимо выдвигать перед студентами только те проблемы, которые доступны их пониманию.

Следует помнить: решение проблемы начинается уже с правильной ее постановки.

Учебный материал должен содержать элементы новизны (новые понятия, признаки, свойства, связи, способы действия и др.).

Учебный материал должен содержать противоречия между известным и новым знанием, содержащимся в материале в виде противоречивых фактов, познавательной задачи, вопроса.

Требования к учебному материалу,
его составу и структуре

Педагогические приёмы создания проблемных ситуаций

ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ОБУЧАЮЩИМ:

Подводит студентов к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;

Называет противоречия, встречающиеся в практической деятельности;

Излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;

Предлагает рассмотреть явление с различных позиций (например, юриста, финансиста, педагога и др.);

Побуждает делать сравнения, обобщения, выводы из предложенной ситуации, сопоставлять факты;

Ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, объяснение противоречий и несоответствий);

Определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские, поиск способов практического решения);

Приводит реальную ситуацию из жизни организации или же искусственно созданную ситуацию, воссоздающую типичные проблемы, возникающие в организационной жизни, и предлагает обучающимся найти целесообразное решение.

Ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, неопределенностью в постановке вопроса, противоречивыми данными, заведомо допущенными ошибками ограниченным временем решения, на преодоление «психологической инерции» и др.);

1 ТЕМА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

План:

1. Цели и задачи преподавания дисциплины
2. Предмет и задачи психологии.
3. Место психологии в системе наук.
4. История психологии
5. Отрасли психологии

Ключевые слова:

Психология, психические процессы, особенности личности, психика, психическое состояние, сознание, поведение

1. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

“Психология” для всех специальностей непсихологических направлений служит формированию адекватного представления о личности, о его индивидуально-психологических особенностях, о влиянии социальной среды в формировании и становлении личности, о влиянии методов обучения, и воспитания в учебной группе.

Предмет ставит целью формирование у слушателей целостного представления о формировании личности, возрастные периодизации в развитии личности и психологические возможности социализации личности. Задачами курса являются ознакомление слушателей с психологическими факторами управления, механизмами и условиями и мотивами поведения личности, реализация в прикладном направлении всех знаний, умений и навыков, полученных в результате изучения данного курса. Слушатели

а) должны знать:

- предназначение психологии;
- ее задачи и цели;
- основные разделы психологии как науки;
- что дает изучение психологии;
- какое место занимает психология в системе знаний человека;
- соотношение субъективной и объективной реальности, рациональные формы освоения действительности;
- психологию личности;
- психические состояния человека.

б) должны уметь:

- различать общее и индивидуальное в психике человека;
- строить грамотные в психологическом смысле межличностные отношения;
- оказывать первую психологическую помощь окружающим;
- уметь поддерживать душевное равновесие;
- принимать ответственные решения с учетом психологического состояния партнеров.

в) должны иметь представление:

- о роли сознания и самосознания в поведении;
- роли психики и психических процессов в поведении;
- о психологии познавательных процессов;
- о темпераменте, характере, способностях личности;
- о мотивационной деятельности личности;

о возрастных особенностях развития личности.

2. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ

Каждая конкретная наука отличается от других наук особенностями своего предмета. Так, геология отличается от геодезии тем, что, имея предметом исследования Землю, первая из них изучает ее состав, строение и историю, а вторая – ее размеры и форму. Выяснение специфических особенностей явлений, изучаемых психологией, представляет значительно большую трудность. Понимание этих явлений во многом зависит от мировоззрения, которого придерживаются люди, сталкивающиеся с необходимостью постигнуть психологическую науку. Трудность состоит прежде всего в том, что явления, изучаемые психологией, издавна выделялись человеческим умом и отграничивались от других проявлений жизни как особые. Так, например, совершенно очевидно, что восприятие отдельного человека – это нечто совершенно особое и отличное от самого человека реального или воспоминание о каком-то конкретном событии – это нечто отличающееся от того, что реально происходило на самом деле. Так, постепенно сложились представления о различных разрядах явлений, которые стали именовать психическими (психическими функциями, свойствами, процессами, состояниями и т.д.) Их особый характер видели в принадлежности к внутреннему миру человека, отличающемуся от того, что человека окружает, и относили к области душевной жизни, противопоставляемой реальным событиям и фактам. Эти явления группировались под названиями **восприятие, память, мышление, воля, чувства** и др., в совокупности образуя то, что именуется психикой, психическим, внутренним миром человека, его душевной жизнью.

Что же является предметом изучения психологии? Прежде всего психика человека, включающая в себя многие субъективные явления. Предметом науки называются те явления реально существующего мира, которые эта наука изучает. Предметом психологии являются:

- а) психические познавательные процессы,
- б) психологические черты личности,
- в) психологические особенности человеческой деятельности.

К психическим познавательным процессам относятся: ощущения, восприятия, память, внимание, воображение, мышление, речь;

К психологическим чертам личности – темперамент, характер, интересы, идеалы и способности человека;

К психическим свойствам и состояниям личности относят также мотивы, побуждающие человека заниматься той или иной деятельностью. Психические явления и психологические черты личности и особенности деятельности человека в их совокупности характеризуют сознание, или, в более широком смысле, психику.

Во всех сферах нашей жизни большее значение приобретает учет так называемого психологического фактора, т. е. возможностей, заключенных в психических познавательных процессах - восприятии, памяти, мышлении, в свойствах личности - особенностях характера, темперамента, скорости реакции и т.п., вызванной необходимостью принимать ответственные решения в минимально короткие сроки как для руководителей высшего звена, так и среднего, оказывается чрезвычайно существенным наличие некоторых качеств личности, позволяющих осуществлять деятельность без особых ошибок и срывов.

Изучение психологических возможностей человека в связи с требованиями, предъявляемыми ему сложными видами трудовой деятельности, экстремальными ситуациями на производстве, в межличностных отношениях - характеризует важную роль современной психологии. На дальнейшее развитие психологии существенное влияние оказывает компьютерная революция. Ряд функций, считавшихся уникальным достоянием человеческого сознания (функции накопления и переработки информации, управления и контроля), могут выполнять теперь электронные устройства. Использование теоретико-информационных понятий и моделей способствовало внедрению в психологию новых логико-математических методов. Автоматизация и кибернетизация резко повысили заинтересованность в изучении и эффективном использовании функций, которые не могут быть переданы электронным устройствам, прежде всего - творческих способностей.

3. МЕСТО ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НАУК.

Человек является органической частью и природы, и общества. Поэтому психология имеет тесные связи со многими науками: социальными, биологическими - со всеми, которые в той или иной степени касаются человека. Современная психология находится на стыке ряда наук. Во всех своих отраслях психология сохраняет свой предмет исследования, свои теоретические принципы, свои пути изучения этого предмета. В центре внимания психологии всегда остаётся человек - главное действующее лицо мирового прогресса. Все науки и отрасли знаний имеют смысл и значение только в связи с тем, что они служат человеку, вооружают его, творятся им, возникают и развиваются как человеческая теория и практика. Так же, как невозможно понять психику и поведение современного человека без глубокого знания его биологических начал, устройства и законов функционирования организма, трудно рассчитывать на их понимание без знания социальных наук, в частности истории.

Без знания истории общества трудно понять и психологию отношений людей в современном мире. Эти отношения также складывались веками. Философские учения, религиозные верования, обычаи, традиции, ритуалы, многое другое, что характеризует психологию современных народов и наций, есть продукт их длительного исторического развития. Передаваясь из поколения в поколение, достижения человеческой культуры формируют в процессе их усвоения психологию современных людей как личностей и субъектов познания и творческого преобразования мира.

Связи психология с философией являются еще более органичными, чем связи психологии с историей. Обе науки зародились и начали развиваться почти одновременно, и в течение ряда веков психология выступала как часть философии.

Многие проблемы психологии современного человека, такие как личностный смысл и цель жизни, мировоззрение, политические пристрастия и моральные ценности, выступают как общие и для психологии (социальной), и для философии. В самой психологии до сих пор есть немало вопросов, к решению невозможно подойти лабораторно-экспериментальным путем, но которые тем не менее приходится решать.

Социология и психология находят немало общих интересов в разработке проблем, связанных с обществом и личностью, социальными группами и межгрупповыми отношениями. В определенном смысле союз этих наук напоминает союз психологии и истории (взаимобогащение методами и фактами), но он также похож на альянс философии и психологии (интеграция знаний на теоретико-методологическом уровне). Социология заимствует из социальной психологии методы изучения личности и человеческих отношений. В свою очередь психологи широко пользуются традиционными социологическими приемами сбора первичных научных данных. Разработанная преимущественно социологами концепция социального научения принята в социальной и возрастной психологии. Напротив, предложенные психологами теории личности малой группы находят применение в социологических исследованиях. Социологи пользуются психологическими данными при решении проблем, касающихся общества в целом, психологи обращаются к социологическим теориям и фактам тогда, когда им необходимо глубже понять механизмы влияния общества на личность, а также общие закономерности поведения человека в обществе.

4. ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ.

Возникновение элементов психологического знания следует, по-видимому, отнести к тем далеким временам, когда человек впервые осознал, что он, человек, существенно отличается от всего другого в окружающем мире. В научном знании формирование психологической идеи всегда шло в процессе развития главенствующей концепции миропонимания. Идея *души*¹

¹ Psyche(с греч.) - душа. Это слова определило название науки психология.

выступает в качестве одного из центральных моментов в философских системах Сократа, Платона, Аристотеля. Развитие философии во все последующие века сыграло важную роль в становлении психологического комплекса знаний.

Однако вместе с развитием психологического комплекса знаний в философии, в области естественно - научного знания, прежде всего в медицине, шло накопления сведений об организме человека, его анатомии, физиологии и биохимии. При этом все более выявлялось противоречие философского психологического знания о душе и естественно - научного знания о человеке. В то же время ни философская психология, ни науки об организме человека не оказались в состоянии ответить на вопрос, как снять это противоречие.

Эта объективно сложившаяся кризисная ситуация в науке требовала своего разрешения. Требование стимулировалось потребностями практики в сферах производственной и социальной жизни. Разрешение кризисной ситуации имело важнейшим следствием выделение психологии в отдельную науку со своим арсеналом методов средств.

В 1879 году в Лейпцигском Университете была основана первая психологическая лаборатория. Ее возглавил Вильгельм Вундт, философ и одновременно психолог, который решил изучать содержание и структуру сознания на научной основе. Он положил начало структуралистскому подходу к сознанию. Вундт и его сотрудники попытались объяснить сознание через его простейшие структуры. По их мнению основным материалом сознания служат ощущения, образы и чувства, а роль психологии сводится к тому, чтобы дать как можно более детальное описание этих элементов.

Становление психологии активизировало научный поиск не только в направлении структурализма. Почти в тот же временной период в США развивается направление, получившее названия функционализма. Начало ему было положено В. Джеймсом. Основные позиции функционализма отражают движение психологической мысли не только в направлении расширения описательно - объяснительных возможностей, но и возможностей решения практических задач.

Бихевиоризм как ведущее направление в психологии

Начало развитию бихевиоризма было положено в Соединенных Штатах в самом конце прошлого века Э. Торндайком под непосредственным влиянием экспериментальных исследований психики животных. Однако и программа и сам термин были предложены в 1913 году Д. Уотсоном. Бихевиористы считали, что психология должна стать точной наукой и может основываться исключительно на ___наблюдении поведения, а ___не сознания, которое в принципе не наблюдаемо. Причем, согласно этой теории, внимания психологии заслуживает только такое поведение, которое

воспринимается только одинаково двумя различными наблюдателями. Мысли и чувства людей имеют значение лишь постольку, поскольку они проявляются в поступках или каким-либо иным образом выражаются в поведении. Приверженцы бихевиоризма считают, что за исключением небольшого количества врожденных инстинктивных реакций или безусловных рефлексов, остальное поведение является условно-рефлекторным и складывается в результате научения, то есть закрепления определенных реакций на определенные раздражители (стимулы). Бихевиористы утверждали, что поведение формируется под влиянием последствий тех или иных поступков. В результате поощряемые поступки совершаются чаще, а наказуемые – реже. Например, если вы получаете 100 долларов каждый раз, когда произносите слово психология, то весьма вероятно вы будете повторять это слово при малейшей возможности. С другой стороны, если бы вас били за употребление этого слова. Вы, скорее все, перестали бы употреблять его вовсе.

Основоположником данного направления следует также считать американского ученого Д. Уотсона (1878-1958). Психология как наука должна заниматься не сознанием, душевными явлениями, которые недоступны научному наблюдению, а поведением. Уотсон считает, что основная задача бихевиоризма заключается в накоплении наблюдений над поведением с таким расчетом, чтобы можно было сказать наперед, какая будет реакция человека на соответствующую ситуацию (стимул). Поведение является или результатом научения или заученного репертуара навыков. Они опосредованы промежуточными переменными - знаниями, контролирующим механизмом. Однако трактуются эти механизмы не психологически. Тем не менее идеи бихевиоризма оказали благотворное влияние на лингвистику, антропологию, социологию, стали одним из истоков кибернетики, внесли вклад в разработку научения. В настоящее время бихевиоризм является одним из ведущих направлений в современной психологии и многие практические психологи строят свою работу на принципах бихевиоризма.

Глубинная психология

В 1896 г. возникло направление в психологической теории и практике, положившей начало тому, что сейчас называют глубинной психологией. Фрейд ввел в психологию ряд важных тем - бессознательная мотивация, защитные механизмы психики, роль сексуальности в ней, влияние детских психических травм на поведение в зрелом возрасте. Однако его ближайшие ученики пришли к выводу, что не сексуальные влечения, по преимуществу, чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект (А.Адлер), либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт (К.Юнг), определяют психическое развитие личности. Адлер отмечал отсутствие жесткой границы и антагонизмов между сознанием и бессознательным. Юнг в своем учении смотрел на человека в свете того, что есть в нем здорового и крепкого, нежели с точки зрения его пороков.

Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались К.Хорни, Г. Салливен, Э. Фромм. - реформаторы психоанализа Фрейда.

Психоанализ возник на рубеже веков благодаря идеям Зигмунда Фрейда. Мыслители прошлого много писали о том, что человеком управляют неосознаваемые убеждения, бессознательные инстинкты и желания. Но лишь в начале 20 века врачу-физиологу из Вены удалось создать метод выявления, анализа и объяснения той части человеческой природы, которая скрыта в подсознании. Фрейд считал, что только одна седьмая часть психического содержания осознается человеком, а остальные шесть седьмых проявляются в снах, смутных тревогах и предчувствиях.

С точки зрения психоанализа людьми управляют иррациональные побуждения, скрытые в сфере бессознательного. Мы даже не подозреваем о большей части наших чувств и побуждений. Доступное наблюдению поведение человека подобно вершине айсберга – за малыми сознательными внешними формами поведения скрывается огромная сфера бессознательного. Более того, в сферу бессознательного вытесняются из сознания недоступные для данного индивида (преимущественно сексуальные) влечения и травмирующие переживания, что является главным источником невротических расстройств.

Психоанализ называют третьим великим открытием, совершившим революцию в представлениях человеческого мира и о самом себе. Фрейд нанес удар по традиционному представлению о природе человеческого поведения, заявив, что им управляет не разум, а бессознательные побуждения. И, поскольку человек не осознает психические процессы, происходящие в сфере бессознательного, ему необходимо подвергнуть себя психоанализу.

Когнитивная психология

Ее представители У.Найсер, А.Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям. Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. Эта психология возникла под определенным влиянием теоретико-информационного подхода. Основное понятие когнитивной психологии - "схема". Она представляет собой имеющуюся в голове человека план сбора и программу переработки информации об объектах и событиях. Восприятие, память и мышление, другие познавательные процессы определяются схемами так же, как устройство организма генотипом.

В итоге когнитивной психологией были выявлены важнейшие свойства, присущие познавательной деятельности - избирательность, определяемость средой, неполнота познавательных схем.

Следует отметить, что это одно из самых поздних направлений в психологии. С появлением компьютеров когнитивной психологии уделяют все больше и больше внимания. В настоящее время область исследований

когнитивной психологии настолько расширилась, что включает в себя изучение сновидений, гипноза, медитаций. А также воздействие различных лекарственных препаратов на процесс мышления.

Близкое к когнитивному направлению, и социально-когнитивное. Его исследователи используют эффект различных ситуаций в оценке отношений и моделей поведения людей. Они, например, изучают то, как наблюдение за агрессивными и неагрессивными моделями влияет на поведение, они оценивают воздействие антигуманных ситуаций на отношения и проверяют личностное постоянство людей в различных обстоятельствах. Одной из популярных методик этого направления является методика оценки кандидатов. В этой методике констатируется, что самый лучший способ предугадывания будущего поведения людей – это не тест на определение характера или интуиция интервьюера. Скорее это прошлые модели их поведения в подобных ситуациях.

Социально-когнитивное направление изучения личности заостряет внимание исследователей на том, как ситуация действует на индивидуума и как индивидуум воздействует на нее. Критики, в частности, отмечают, что эта теория настолько сосредотачивается на ситуации, что не в состоянии оценить внутреннее состояние человека. Но главное, что оно, используя основные концепции психологии – научение и мышление – учат людей тому, что они всегда действуют в контексте ситуаций. Которые способны и конструировать. Социально-когнитивное направление представляет собой интегративную теорию, объединяющую исследование обучения, когнитивных и социальных процессов, критикуется она за недооценку важности эмоций и устойчивых личностных черт.

Гуманистическая психология

Гуманистическая психология возникла в США, благодаря трудам К. Роджерса и А. Маслоу в 40-е и 50-е годы. Психологи этого направления считают. Что человек постоянно развивается, изменяется и стремится достичь максимально полной реализации своих способностей. Причем, по их мнению. Истинно человеческие потребности в творчестве и самоактуализации возникают лишь после удовлетворения потребностей биологического и социального характера. Психологи же должны придавать главное значение индивидуальному саморазвитию личности. Свобода воли и способность к независимому выбору имеют для них решающее значение. Они считают, что реальный мир таков, каким хочет видеть его человек. Личность каждого человека уникальна, и соответственно, уникален мир каждого, поэтому человек выбирает сам, какую жизнь ему вести.

Виднейшими представителями этого направления также являются, Г. Оллпорт, Г. Мюррей, Г. Мэрфи. Предметом гуманистической психологии они считают творческую здоровую личность. Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самореализация, рост конструктивного начала человеческого Я. Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Любовь,

творчество, рост, высшие ценности, смысл - именно эти близкие понятия характеризуют основные потребности человека.

Своеобразной ветвью гуманистической психологии можно считать духовную психологию. Духовность открывает доступ человека к любви, совести, чувству долга. Она помогает человеку преодолеть в себе кризис бесновательности, призрачности своего существования.

Критики этого направления считают, что концепции гуманистов неясные и субъективные. Они также утверждают, что индивидуализм. Поощряемый гуманистической психологией – доверять только своим чувствам и действовать соответствующим образом, быть верным себе и стремиться к самоактуализации – может быть вседозволенность и эгоизм, стирание моральных ограничений.

5. СОВРЕМЕННЫЕ ОТРАСЛИ ПСИХОЛОГИИ.

Психологи, как и представители других наук, делятся на две категории: одни заняты поисками новых знаний, а другие - их приложением. Первых интересуют теоретические аспекты; они наблюдают изучаемые явления в естественной обстановке или в лаборатории, стараются, интерпретировать полученные результаты и систематизировать их, с тем чтобы создать схемы, объясняющие поведение. Именно к ним относится главным образом все то, что говорилось до сих пор.

Психологи второй категории более многочисленны. Это к ним непосредственно обращаются люди, которые с трудом приноравливаются к различным сторонам повседневной жизни, как интеллектуальным, так и эмоциональным. Некоторые из этих психологов, кроме того, призваны помогать своими советами при организации управления различными видами человеческой деятельности. В своих действиях они опираются на накопленные теоретические знания и в своей повседневной практике проверяют обоснованность этих знаний и выявляют в них слабые места.

Педагогическая психология занимается разработкой наиболее эффективных методов обучения; изучает психологические закономерности обучения и воспитания человека.

Юридическая психология стремится гуманизировать взаимоотношения между исправительными учреждениями и заключенными или между последними и их семьями. Знания о поведении человека, которыми владеют специалисты, дают им возможность помогать судьям назначать преступникам такие меры наказания, которые способствовали бы их возврату в общество.

Военная психология разрабатывает главным образом способы совершенствования методов командования или укрепления связей между разными группами. Она занимается также изучением методов, применяемых партизанами, и способов внедрения в войска агентов противника.

Психология религии пытается понять и объяснить поведение верующих в целом или представителей различных сект.

В последние годы наблюдается бурное развитие психологической науки, обусловленное многообразием теоретических и практических задач, встающих перед нею. Основной задачей психологии является изучение законов психической деятельности в ее развитии. Область явлений, изучаемых психологией огромна. Она охватывает процессы, состояния и свойства человека, имеющие разную степень сложности – от элементарного различения отдельных признаков объекта до борьбы мотивов личности.

Важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех научных дисциплин, объектом исследования которых является человек.

Психология обладает особыми качествами по сравнению с другими научными дисциплинами. Как системой знаний ею владеют немногие.

Психология изучает преимущественно ориентировочную функцию психических явлений, то есть их участие в их анализе проблемной ситуации построении контроля за его ходом.

Психику и поведение человека невозможно понять без знания его природной и социальной сущности.

Глоссарий:

Психология - наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности.

Поведение - присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредованное их внешней и внутренней активностью.

Сознание – высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Интроспекция – самонаблюдение, наблюдение человека за внутренним планом собственной психической жизни, позволяющей фиксировать ее проявления (переживания, мысли, чувства и др.) Играет важную роль в формировании аппарата самосознания и самоконтроля личности

Психика – системное свойство высокоорганизованной материи, заключающееся в активном отражении субъектом объективного мира, в построении субъектом неотчуждаемой от него картины этого мира и саморегуляции.

Вопросы для обсуждения на занятиях:

1. Значение психологических знаний для каждого человека.
2. Психология как наука. Явления и закономерности, которые она изучает.
3. Отрасли психологии и их функции.
4. Психология в системе развивающихся наук.
5. Отличительные особенности психической деятельности.

6. Структура психического процесса.
7. Психология как наука о сознании и поведении.
8. Основные направления западной психологии.

Темы для самостоятельной работы:

1. Вопросы воспитания молодёжи в психологии.
2. Роль психологии в формировании духовности молодёжи.
3. Место и сущность предмета психологии в решении задач, поставленных Программой подготовки национальных кадров.
4. Основные направления западной психологии и их влияние на развитие психологии.
5. Естественно-научные основы психологии.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПЛАНИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ И ЛАБОРАТОРНЫХ ЗАНЯТИЯХ

1. Факторы, определяющие проектирование технологии обучения на практическом/лабораторном занятии
2. Правила планирования технологии обучения на практическом/лабораторном занятии.

1. Факторы, определяющие проектирование технологий обучения на практическом/лабораторном занятии

Деятельность преподавателя, разрабатывающего модель технологии обучения на практическом/лабораторном занятии, определяют следующие факторы:

1. *Тема и продолжительность учебного занятия* определяются тематическим планом и рабочей программой дисциплины.

2. *План занятия* должен быть полным, детальным, не перегруженным.

3. *Структуру учебного занятия* определяет его ведущая дидактическая цель и выбранная преподавателем форма практической/лабораторной работы.

3.1. *Ведущие дидактические цели практического занятия:*

- формирование/совершенствование практических умений (выполнять определенные действия, операции, необходимые в последующем в профессиональной деятельности) / учебных умений (решать задачи), необходимых в последующей учебной деятельности;

- углубление/ систематизация / обобщение / закрепление полученных теоретических знаний по конкретным темам;

- развитие способности и готовности использовать теоретические знания на практике:

- контроль знаний и умений;

- формирование и развитие ключевых компетенций.

3.2. *Формы практической работы:* решение разного рода задач, в том числе профессиональных (анализ и решение практических ситуаций / ситуационных задач, выполнение профессиональных функций в обучающих играх и т.п.); выполнение вычислений, расчетов; работа с нормативными документами, инструктивными материалами; составление специальной документации и др.

3.3. *Ведущие дидактические цели лабораторного занятия:*

- экспериментальное подтверждение и проверка существенных теоретических положений (законов, зависимостей);

- формирование у студентов практических умений и навыков обращения с различными приборами, установками, лабораторным оборудованием, аппаратурой, которые могут составлять часть

профессиональной практической подготовки, а также исследовательских умений (наблюдать, сравнивать, анализировать, устанавливать зависимости, делать выводы и обобщения, самостоятельно вести исследование, оформлять результаты).

- развитие способности и готовности использовать теоретические знания на практике;

- формирование и развитие ключевых компетенций.

3.4. *Формы лабораторного занятия:* фронтальный опыт, лабораторная работа, практикум, занятия с оборудованием разного типа.

4. *Объем учебных заданий* планируется с расчетом, чтобы за отведенное время они могли быть выполнены качественно большинством студентов.

2. Правила планирования технологии обучения на практическом/лабораторном занятии

При разработке технологической карты практического / лабораторного учебного занятия преподаватель руководствуется следующими правилами:

1. Введение в учебное занятие

1.1. Называется тема занятия; перечисляются планируемые учебные результаты, разъясняется их значение для будущей профессиональной деятельности; сообщается структура учебного занятия; объявляются показатели и критерии оценки учебной деятельности на занятии.

1.2. Обеспечивается логическая связь практического / лабораторного и лекционного занятий посредством мини-лекции, беседы, фокусирующих и проблемных вопросов и пр.

1.3. Проводится проверка / диагностика и оценка готовности студентов к занятию.

2. Основной этап учебного занятия

2.1. В соответствии с планом и структурой занятия включает:

Этап подготовки к выполнению работы: подготавливается справочная и др. литература, бланки, инструкции, оборудование и др.

Этап применения новых знаний и способов действий:

- Выдается задание и проводится инструктаж. Заостряется внимание студентов на важных моментах в ходе выполнения практической/лабораторной работы.

- Организуется деятельность студентов по воспроизведению хода выполнения практической/лабораторной работы; проводится обсуждение с группой задания.

- Организуется коллективная/групповая/индивидуальная деятельность студентов по выполнению задания.

- Организуется деятельность студентов по оформлению результатов работы.

- Проводится презентация результатов групповой работы / выборочная презентация – результатов индивидуальной работы.

Этап анализа и оценки результатов работы: Организуется самооценка / взаимооценка результатов работы.

2.2. В соответствии с выбранной моделью обучения используются:

- методы обучения: метод практической работы, лабораторный метод, методы научного исследования, инструктирование, иллюстрирование, работа с книгой, упражнение, решение кейсов, метод проблемных задач и ситуаций, взаимное обучение, обучающая игра, метод учебных проектов и др.;
- формы организации учебной работы: фронтальная – все студенты выполняют одновременно одну и ту же работу; групповая – одна и та же работа выполняется группами по 2-5 человек; индивидуальная – каждый выполняет индивидуальное задание;
- средства обучения: школьная доска, флипчарт, ТСО, компьютер, (подчеркнуть, при необходимости дополнить в зависимости от оснащения аудитории); графические организаторы;
- учебно-методические материалы: сборники задач, заданий и упражнений, сопровождающиеся методическими указаниями, инструкции, справочники, учебные задания и т.д.;
- способы обратной связи, обеспечивающие оперативный контроль достижения прогнозируемых учебных результатов: наблюдение, опрос, тестирование, проверка результатов практической / лабораторной работы и др.

2.3. Обеспечивается самостоятельность студентов на занятии в соответствии с их готовностью и способностью к самостоятельной работе:

- пользуются подробными инструкциями, в которых указаны: цель работы, пояснения (теория, основные характеристики), оборудование, аппаратура, материалы и их характеристики; порядок выполнения работы; таблицы; выводы (без формулировки); контрольные вопросы; литература;
- самостоятельно выбирают необходимое оборудование, способы выполнения работы по материалам инструктивной, справочной и др. литературы;
- самостоятельно решают новую для них проблему, опираясь на имеющиеся теоретические знания.

2.4. Обеспечивается руководство работой студентов на занятии следующими способами:

- контроль подготовки студентами конспектов, таблиц, схем и других материалов, отражающих результаты самостоятельной работы с литературой до занятия и в ходе его проведения;
- мобилизация, организация и активизация деятельности студентов в ходе выполнения учебных заданий и презентации результатов;
- вводный и текущий инструктаж, консультирование;
- студенты, работающие в более быстром темпе, обеспечиваются дополнительными задачами и заданиями.

3. Заключительный этап учебного занятия

3.1. Обобщаются полученные результаты. Делается заключение.

3.2. Дается оценка подготовленности студентов к выполнению заданий, их активности на занятии.

3.3.Комментируются результаты учебного занятия:

- определяется степень достижения поставленной цели;
- объявляются индивидуальные оценки результатов деятельности.

Эффективность учебного занятия, наряду с другими факторами, определяет подготовка организационно-методического обеспечения: тесты (вопросы) входного контроля подготовленности студентов к выполнению учебных заданий; учебные / дифференцированные задания с учетом индивидуальных особенностей обучаемых; бланки, инструктивные и методические материалы; материалы, позволяющие проконтролировать правильность выполнения студентами заданий расчетного характера.

ТЕМА № 2:
**КЛАССИФИКАЦИЯ ВОЗРАСТНЫХ ПЕРИОДОВ, ОСОБЕННОСТИ
КАЖДОГО ВОЗРАСТНОГО ПЕРИОДА, ЕГО НОВШЕСТВА.**

План:

1. Проблемы психологии возрастного развития.
2. Предмет возрастной психологии.
3. Методы исследования в возрастной психологии.
4. Периодизация детского развития.

1. ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

В соответствии с очерченными выше предметными областями исследований в возрастной психологии можно определить ее основные проблемы¹. Одной из таких проблем является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему *органической (организмической) и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека*.

С одной стороны, это развитие, безусловно, зависит от организма, так как только анатомо-физиологическое устройство человеческого организма делает человека обладателем сознания, позволяет иметь речь и высокоразвитый интеллект. Аномалии в анатомо-физиологическом состоянии организма, возникшие генетическим путем или в результате серьезного заболевания, сказываются на психическом развитии, задерживая его. Пока достаточно не созреет мозг ребенка, у него невозможна сформировать вербальную речь и многие другие связанные с ней способности.

С другой стороны, столь же очевидно, что психическое и поведенческое развитие организма зависит и от среды, причем, как справедливо считают многие современные ученые, в гораздо большей степени, чем от организма. Если бы это было не так, то существование всей системы образования утратило бы смысл. То же самое касается совершенствования содержания и методов обучения и воспитания.

Однако точно сказать, в какой степени психическое развитие ребенка на том или ином его этапе зависит от организма или среды, не представляется возможным. В этом и заключается суть обсуждаемой проблемы.

Вторая проблема касается *относительного влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей*. Под *стихийным*

¹ Проблемой называется трудноразрешимый в науке вопрос, на который невозможно в настоящее время получить однозначный и бесспорный ответ.

обучением и воспитанием понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей, определенного содержания и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей и случайным образом складывающихся отношений с ними, не преследующих образовательные цели. *Организованным* называется такое обучение и воспитание, которое целенаправленно осуществляется специальной частной и государственной системами образования, начиная от семьи и кончая высшими учебными заведениями. Здесь более или менее четко определены и последовательно реализуются цели развития. Под них составляются программы и подбираются методы обучения и воспитания детей.

Несомненно, что человек психологически развивается под влиянием стихийных и организованных воздействий среды, но какое из них сильнее и оказывает большее воздействие на его поведение, до сих пор остается проблематичным. Одной из конкретных разновидностей этой проблемы является *относительное влияние семьи и школы, школы и общества на развитие детей*.

2. ПРЕДМЕТ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Возрастная психология — это область знаний, акцентирующая внимание на психологических особенностях детей разного возраста, в то время как *психология развития* — это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии детей. Возрастную психологию нельзя представлять себе вне развития, как нечто неизменное. Точно так же развитие немислимо без выделения его возрастных особенностей. В реально существующей области знаний о возрастном развитии детей оба эти момента слиты.

Предметом возрастной психологии, или психологии возрастного развития, является изучение и представление в виде научных фактов и соответствующих теорий основных особенностей психического развития детей при их переходе из одного возраста в другой, включая развернутые разносторонние содержательные психологические характеристики детей, относящихся к разным возрастным группам.

Возрастная психология отмечает те сравнительно медленные, но основательные количественные и качественные изменения, которые происходят в психике и поведении детей при их переходе из одной возрастной группы в другую. Обычно эти изменения охватывают значительные периоды жизни, от нескольких месяцев для младенцев до ряда лет для детей более старшего возраста. Эти изменения зависят от так называемых «постоянно действующих» факторов: биологического созревания и психофизиологического состояния организма ребенка, его места в системе человеческих социальных отношений, достигнутого уровня интеллектуального и личностного развития.

Возрастные изменения психологии и поведения данного типа называются *эволюционными*, так как они связаны со сравнительно медленными количественными и качественными преобразованиями. Их

следует отличать от *революционных*, которые, являясь более глубокими, происходят быстро и за сравнительно короткий срок. Такие изменения обычно приурочены к кризисам возрастного развития, возникающим на рубеже возрастов между относительно спокойно протекающими периодами эволюционных изменений психики и поведения. Наличие кризисов возрастного развития и связанных с ними революционных преобразований психики и поведения ребенка явилось одним из оснований для деления детства на периоды возрастного развития.

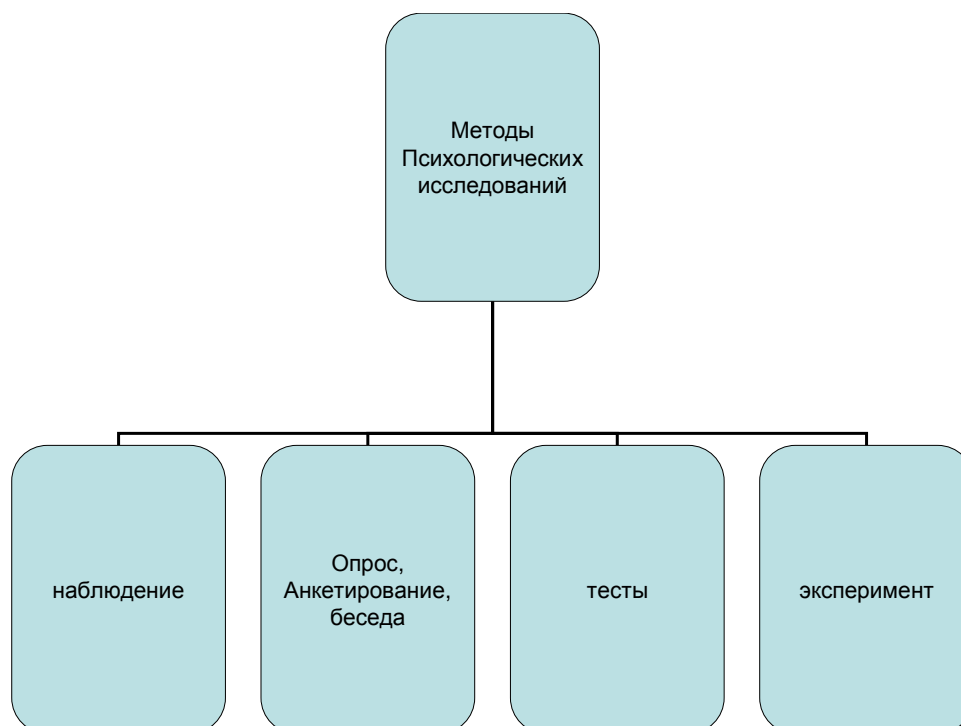
Еще один тип изменений, которые могут рассматриваться как признак развития, связан с влиянием конкретной социальной ситуации. Их можно назвать *ситуационными*. Такие изменения включают в себя то, что происходит в психике и поведении ребенка под влиянием организованного или неорганизованного обучения и воспитания.

Возрастные эволюционные и революционные изменения психики и поведения обычно устойчивы, необратимы и не требуют систематического подкрепления, в то время как ситуационные изменения психологии и поведения индивида неустойчивы, обратимы и предполагают их закрепление в последующих упражнениях. Эволюционные и революционные изменения преобразуют психологию человека как личности, а ситуационные оставляют ее без видимых перемен, затрагивая лишь частные формы поведения, знания, умения и навыки.

Еще одной составляющей предмета возрастной психологии является специфическое сочетание психологии и поведения индивида, обозначаемое при помощи понятия «*возраст*» (см.: *возраст психологический*). Предполагается, что в каждом возрасте человек имеет уникальное, характерное только для него соединение психологических и поведенческих особенностей, которое за пределами этого возраста уже больше никогда не повторяется.

Понятие «*возраст*» в психологии ассоциируется не с количеством лет, прожитых человеком, а с особенностями его психологии и поведения. Ребенок может выглядеть не по годам взрослым в своих суждениях и поступках; подросток или юноша во многом могут проявлять себя как дети. Свои возрастные особенности имеют познавательные процессы человека, его восприятие, память, мышление, речь и другие. Еще в большей степени, чем в познавательных процессах, возраст человека проявляется в особенностях его личности, в интересах, суждениях, взглядах, мотивах поведения. Психологически правильно определенное понятие возраста служит основой для установления *возрастных норм* в интеллектуальном и личностном развитии детей, широко используется в разнообразных тестах в качестве точки отсчета для установления уровня психического развития того или иного ребенка.

3. МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ В ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ



Комплекс методов исследования, которыми пользуются ученые, исследуя процесс возрастного развития ребенка, состоит из нескольких блоков методик. Одна часть методик в возрастной психологии заимствована из общей психологии, другая из дифференциальной психологии, третья из социальной психологии².

Из *общей психологии* в возрастную пришли все методы, которые используются для изучения когнитивных процессов и личности ребенка. Эти методы в большинстве своем адаптированы к возрасту ребенка и направлены на изучение восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи. При помощи данных методов в возрастной психологии решаются те же задачи, что и в общей психологии: извлекается информация о возрастных особенностях познавательных процессов детей и о преобразованиях этих процессов, происходящих при переходе ребенка из одной возрастной группы в другую,

Дифференциальная психология обеспечивает психологию возрастного развития такими методами, которые используются для изучения

² Здесь названы только основные отрасли психологической науки, вносящие наибольший вклад в методологию психологии, хотя¹ в ней практически используются и методы, заимствованные из других психологических и пограничных с психологией наук.

индивидуальных и возрастных различий детей. Особое место среди этой группы методов занимает *метод близнецов*, получивший широкое применение в возрастной психологии. При помощи данного метода исследуются сходство и различия между *гомозиготными* и *гетерозиготными* близнецами и делаются выводы, позволяющие приблизиться к решению одной из важнейших проблем возрастной психологии — об органической (генотипической) и средовой обусловленности психики и поведения ребенка.

Из *социальной психологии* в психологию возрастного развития пришла группа методов, посредством которых изучаются межличностные отношения в различных детских группах, а также взаимоотношения между детьми и взрослыми людьми. В данном случае социально-психологические методы исследования, применяемые в возрастной психологии, также являются, как правило, адаптированными к возрасту детей. Это — наблюдение, опрос, интервью, социометрические методы, социально-психологический эксперимент.

Рассмотрим особенности применения таких различных методов исследования, как наблюдение, опрос, эксперимент и тестирование в возрастной психологии. Метод наблюдения — один из главных в психолого-педагогических исследованиях, в работе с детьми. Многие методы, используемые обычно при изучении взрослых, — тесты, эксперимент, опрос — имеют ограниченную сферу применения в исследованиях, проводимых на детях, из-за своей сложности. Они, как правило, недоступны детям, особенно в младенческом и раннем возрасте.

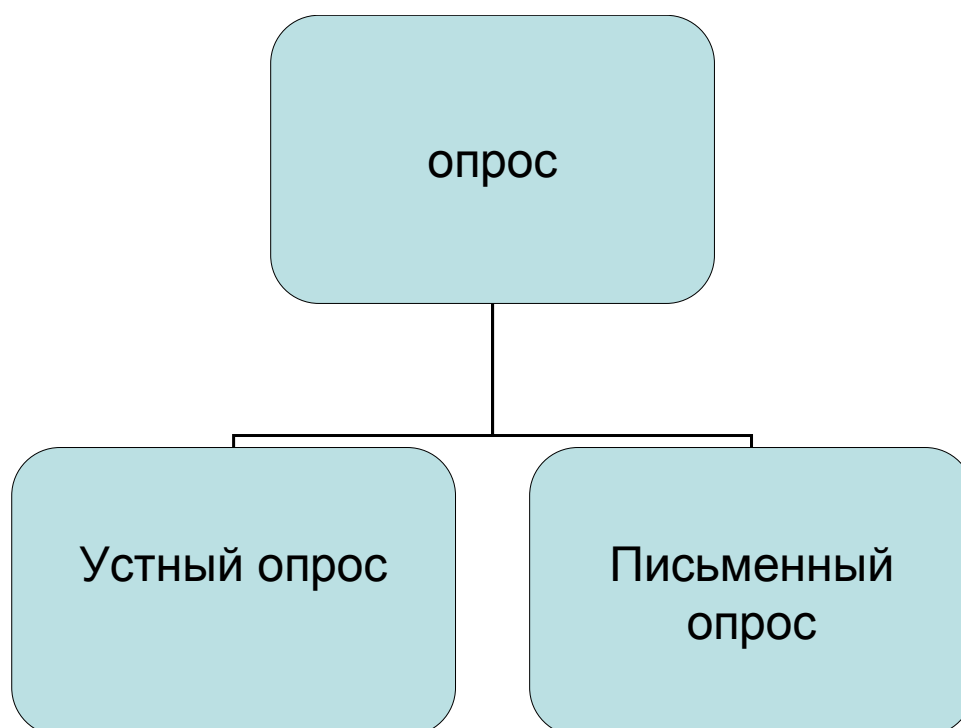
Наблюдение имеет много различных вариантов, которые в совокупности позволяют получить достаточно разнообразную и достоверную информацию о детях. Всякое наблюдение необходимо вести целенаправленно, по определенной программе и плану. Прежде чем начать наблюдать за тем, что и как делают дети, необходимо установить цель наблюдения, ответить на вопросы о том, ради чего оно осуществляется и какие результаты в конечном счете должно будет дать. Затем необходимо составить программу наблюдения, разработать план, рассчитанный на то, чтобы привести исследователя к желаемой цели.

Для того чтобы получить результаты, необходимые для обобщения, наблюдение должно вестись более или менее регулярно. Дети растут очень быстро, их психология и поведение меняются на глазах, и достаточно, например, пропустить в младенчестве всего лишь один месяц, а в раннем детстве — два или три месяца, чтобы получить ощутимый пробел в истории индивидуального развития ребенка.

Интервалы, с которыми должно проводиться наблюдение за детьми, зависят от их возраста. В период от рождения до двух-трех месяцев наблюдение за ребенком желательно проводить ежедневно; в возрасте от двух-трех месяцев до одного года — еженедельно; в раннем детстве, от года до трех лет, — ежемесячно; в дошкольном детстве, от трех до шести-семи лет, — как минимум один раз в полгода; в младшем школьном возрасте — раз

в год и т. д. Чем более ранний возраст мы берем, тем меньше должен быть интервал времени между очередными наблюдениями (имеются в виду научные наблюдения, сопровождаемые ведением систематических записей, анализом и обобщением результатов наблюдения). Вести наблюдение за детьми, с одной стороны, проще, чем за взрослыми, так как ребенок под наблюдением обычно более естествен, не играет специальных социальных ролей, свойственных взрослым. С другой стороны, дети, особенно дошкольники, обладают повышенной откликаемостью и недостаточно устойчивым вниманием, часто отвлекаются от выполняемого дела. Поэтому в исследовательской работе с детьми рекомендуется иногда применять *скрытое наблюдение*, рассчитанное на то, чтобы во время наблюдения ребенок не видел взрослого, наблюдающего за ним.

Значительные трудности могут возникать тогда, когда в работе с детьми применяется метод *опроса* в его различных формах: устной и письменной. Эти трудности могут быть вызваны тем, что ребенок не всегда правильно понимает адресованные ему вопросы.

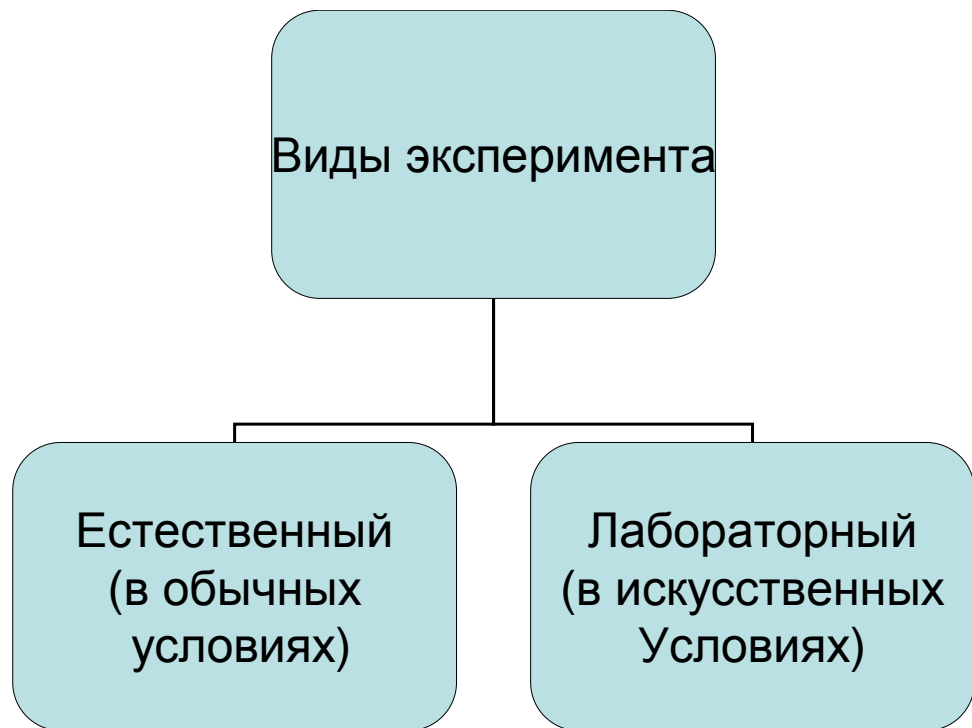


Известно много фактов, свидетельствующих о том, что система понятий, которыми пользуются дети вплоть до подросткового возраста, существенно отличается от той, которую употребляют взрослые. Используя в беседе с детьми или в содержании адресованных им письменных вопросов свои понятия, взрослый может столкнуться с иллюзией полного понимания, которая заключается в том, что ребенок разумно отвечает на поставленные перед ним вопросы, но в действительности вкладывает в них несколько иной смысл, чем взрослый человек, задающий ему вопросы. По этой причине в

психологических исследованиях, связанных с применением опроса детей, рекомендуется прежде всего убедиться в правильности понимания ребенком адресованных ему вопросов и только после этого интерпретировать и обсуждать даваемые им ответы.

В научно-исследовательской работе с детьми *эксперимент* часто является одним из самых надежных методов получения достоверной информации о психологии и поведении ребенка, в особенности тогда, когда наблюдение затруднено, а результаты опроса могут оказаться сомнительными. Включение ребенка в экспериментальную игровую ситуацию позволяет получить непосредственные реакции ребенка на воздействующие стимулы и на основе этих реакций судить о том, что ребенок скрывает от наблюдения или не в состоянии вербализовать при опросе. Непосредственность детского поведения в игре, неспособность детей, длительное время сознательно играть определенную социальную роль, их эмоциональная откликаемость и увлекаемость дают возможность исследователю увидеть то, что он не в состоянии получить при помощи других методов.

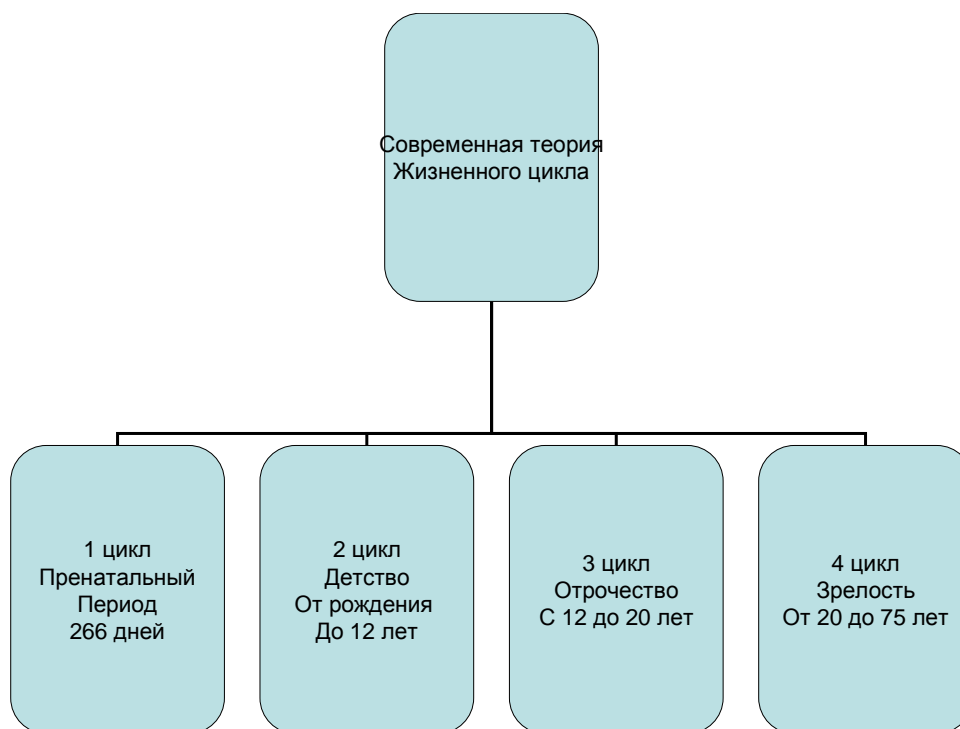
Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявить свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте более простые, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует в нем более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к нему.



То, что было сказано об эксперименте, имеет отношение и к психологическому *тестированию* детей. Свои интеллектуальные способности и личностные качества дети демонстрируют во время тестирования лишь тогда, когда их участие в тестировании непосредственно стимулируется привлекательными для ребенка способами, например получением поощрения или какой-нибудь награды. Для психодиагностики детей обычно используют тесты, аналогичные взрослым, но более простые и адаптированные. В качестве примеров подобного рода теста можно указать детские варианты теста Кеттела и теста Векслера, а также некоторые формы социометрического теста.

4. ПЕРИОДИЗАЦИЯ ДЕТСКОГО РАЗВИТИЯ.

Гораздо больший психолого-педагогический интерес представляет другая, теоретически достаточно обоснованная периодизация детского развития, однако в настоящее время построить ее трудно, так как не до конца известны, а главное, не полностью реализованы возможности развития ребенка. Поэтому в дальнейшем мы будем обсуждать периодизацию, которая представляет собой нечто среднее между эмпирической, сложившейся в реальном жизненном опыте, и теоретической, потенциально возможной при идеальных условиях обучения и воспитания детей.



Именно такой и является периодизация развития, предложенная самим Д. Б. Элькониным³. Рассмотрим ее основные положения.

Детство, охватывающее период времени от рождения ребенка до окончания школы, по возрастной физической классификации делится на следующие семь периодов:

1. *Младенчество*: от рождения до одного года жизни.
2. *Раннее детство*: от одного года жизни до трех лет.
3. *Младший и средний дошкольный возраст*: от трех до четырех-пяти лет.
4. *Старший дошкольный возраст*: от четырех-пяти до шести-семи лет.
5. *Младший школьный возраст*: от шести-семи до десяти-одиннадцати лет.
6. *Подростковый возраст* десяти-одиннадцати до тринадцати-четырнадцати лет.
7. *Ранний юношеский возраст*: от тринадцати-четырнадцати до шестнадцати-семнадцати лет.

Каждый из этих возрастных периодов имеет свои особенности и границы, которые сравнительно легко заметить, внимательно наблюдая за развитием ребенка, анализируя его психологию и поведение. Каждый психологический возраст требует своего стиля общения с детьми, применения особых приемов и методов обучения и воспитания.

Весь процесс детского развития в целом можно разделить на три этапа: *дошкольное детство* (от рождения до 6—7 лет), *младший школьный возраст* (от 6—7 до 10—11 лет, с первого по четвертый-пятый классы школы),

³ Заметим, что не все ученые-психологи даже в нашей стране придерживаются именно этой периодизации. Есть и другие точки зрения, с которыми можно познакомиться в гл. 13 первой книги настоящего учебника.

средний и старший школьный возраст (от 10—11 до 16—17 лет, с пятого по одиннадцатый класс школы). Каждый из них состоит из двух периодов, открывающихся межличностным общением в качестве ведущего вида активности, направленного преимущественно на развитие личности ребенка и завершающегося предметной деятельностью, связанной с интеллектуальным развитием, с формированием знаний, умений и навыков, реализацией операционально-технических возможностей ребенка.

Переход от одного этапа развития к другому происходит в условиях возникновения ситуации, чем-то напоминающей возрастной кризис, а именно — при несоответствии между уровнем достигнутого личностного развития и операционально-техническими возможностями ребенка.

На этапах преимущественно личностного развития усвоение детьми отношений и личностных особенностей взрослых людей происходит через воспроизведение, или моделирование, этих отношений и проявляемых в них качеств личности, особенно благоприятные условия для этого создаются в общении ребенка с другими детьми в разного рода социальных группах в процессе организации и проведения сюжетно-ролевых игр. Здесь же ребенок сталкивается с необходимостью овладения новыми предметными действиями, без которых трудно быть понятым и принятым среди сверстников, выглядеть более взрослым.

Процесс развития начинается в *младенческом возрасте* с общения как ведущей деятельности⁴. Комплекс оживления, возникающий на третьем месяце жизни, в действительности является сложной формой общения ребенка со взрослыми. Он появляется задолго до того, как ребенок начинает самостоятельно манипулировать предметами.

На границе младенчества и *раннего возраста* происходит переход к собственно предметным действиям, к началу формирования, так называемого практического, или сенсомоторного, интеллекта. Одновременно интенсивно развиваются вербальные формы общения ребенка со взрослым, что говорит о том, что общение не перестает быть деятельностью, ведущей за собой развитие, но включается в соответствующий процесс вместе с предметной деятельностью.

Однако анализ речевых контактов ребенка этого возраста с окружающими людьми показывает, что речь им используется главным образом как средство коммуникации для налаживания сотрудничества с людьми в совместной с ними деятельности, но не как инструмент мышления. Да и сами предметные действия в этот период времени служат для ребенка способом налаживания межличностных контактов. Общение в свою очередь опосредуется предметными действиями ребенка и практически еще не отделено от них.

⁴ Д. Б. Эльконин не пользовался понятием «ведущая форма общения», введенным нами ранее, поэтому, излагая его авторскую концепцию, мы будем употреблять снятие «ведущая деятельность» и применительно к общению.

В *дошкольном возрасте* ведущей деятельностью становится игра в ее наиболее совершенной, развернутой форме, позволяющей развиваться всем сторонам психики и поведения ребенка — ролевой. Главное значение игры для психического развития детей состоит в том, что благодаря особым игровым приемам, в частности принятию ребенком на себя роли взрослого, выполнению его общественно-трудовых функций, символическому характеру многих предметных действий, переносу значений с одного предмета на другой, ребенок моделирует в игре отношения между людьми. Ролевая игра выступает как, вид активности, объединяющий общение и предметную деятельность и обеспечивающий их совместное влияние на развитие ребенка.

Ведущую роль в психическом развитии детей *младшего школьного возраста* играет учение. В процессе учения происходит формирование интеллектуальных и познавательных способностей; через учение в эти годы опосредствуется вся система отношений ребенка с окружающими взрослыми людьми.

В *подростковом возрасте* возникает и развивается трудовая деятельность, а также особая форма общения — интимно-личностная. Роль трудовой деятельности, которая в это время приобретает вид совместных увлечений детей каким-либо делом, состоит в их подготовке к будущей профессиональной деятельности. Задача общения заключается в выяснении и усвоении элементарных норм товарищества, дружбы. Здесь же намечается разделение деловых и личных отношений, которое закрепляется к старшему школьному возрасту. Примечательной особенностью общения подростков является то, что во всех его формах наблюдается подчинение отношений своеобразному кодексу товарищества. Этот кодекс в наиболее общих чертах воспроизводит деловые и личные взаимоотношения, существующие между взрослыми.

В *старшем школьном возрасте* процессы, начало которым было положено в подростковичестве, продолжают, но ведущим в развитии становится интимно-личностное общение. Внутри его у старших школьников развиваются взгляды на жизнь, на свое положение в обществе, осуществляется профессиональное и личностное самоопределение.

Концепция Д. Б. Эльконина получила дальнейшее развитие в работах Д. И. Фельдштейна, который представил более детализированную картину периодизации детского развития. Выглядит она следующим образом.

В процессе онтогенеза ребенка выделяются разные его ступени: стадии, периоды, этапы и фазы. Акцент делается на развитии личности, а не познавательных процессов. Ее становление и развитие представляется в виде постепенного подъема со ступени на ступень. В течение всего детства выделяются две фазы развития: от рождения до 10 лет и от 10 лет до 17 лет. Они, соответственно, делятся на три этапа: от рождения до 3 лет, от 3 до 10 лет, от 10 до 17 лет. В свою очередь первая фаза делится на четыре периода:

0—1 год, 1—3 года, 3—6 лет, 6—10 лет, а вторая — на два периода: 10—15 лет, 15—17 лет.

Внутри каждого из шести выделенных периодов имеются три стадии, характеризующиеся сменой ведущей деятельности и внутренними преобразованиями, которые за это время происходят в личности.

Д. И. Фельдштейн считает, что в процессе социального развития ребенка как личности проявляются определенные закономерности. Одна из них — изменение социальной позиции личности. Переходы с одного уровня развития на другой могут происходить плавно и быстро, со значительными качественными изменениями в личности. Во время плавных переходных периодов ребенок обычно не особенно задумывается над вопросом о том, каково его положение среди других людей и каким оно должно быть; при резких изменениях социальной позиции личности на первый план в самосознании ребенка выходят именно эти вопросы.

Внутри каждого периода процесс развития проходит через следующие три закономерно чередующиеся стадии:

1. Развитие определенной стороны деятельности.
2. Максимальная реализация, кульминация развития данного типа ведущей деятельности.
3. Насыщение этой деятельности и актуализация другой ее стороны (под разными сторонами деятельности имеются в виду ее предметный и коммуникативный аспекты).

В целом в развитии детей, независимо от того, в рамках какой периодизации мы его представляем, существуют два довольно выраженных резких перехода. Первый характеризует переход от раннего детства к дошкольному, известный как «кризис трех лет», а второй — переход от младшего школьного возраста к подростковому, известный как «кризис подросткового возраста», или «кризис полового созревания». Они всегда знаменуют собой переход ребенка с одного уровня развития на другой, успешность которого зависит от того, насколько удачно будет преодолен кризис.

ТЕМЫ И ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКОМ ЗАНЯТИИ:

Тема 1. Предмет возрастной психологии

1. Соотношение понятий «возрастная психология» и «психология возрастного развития».
2. Эволюционные, революционные и ситуационные возрастные изменения психики и поведения ребенка.
3. Возрастные особенности человека как предмет психологии развития.
4. Движущие силы, условия и законы психического развития как предмет возрастной психологии.

Тема 2. Проблемы психологии возрастного развития

1. Проблема органической и средовой обусловленности психологии и развития ребенка.
2. Проблема стихийного и организованного социального влияния на развитие.
3. Проблема взаимосвязи задатков и способностей ребенка в его психическом развитии.
4. Проблема сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений психики и поведения.
5. Проблема соотношения интеллекта и личности в общем психическом развитии ребенка.

Тема 3. Методы исследования в возрастной психологии

1. Источники методов, используемых в возрастной психологии.
2. Применение метода наблюдения в возрастной психологии.
3. Опрос в психолого-педагогических исследованиях детей.
4. Эксперимент и особенности его применения в детской психологии.
5. Использование психологических тестов при изучении детей.

Темы для самостоятельной работы:

1. История исследований в возрастной психологии.
2. Методы исследования в возрастной психологии.
3. Возрастные особенности учебной и воспитательной деятельности.

Использованная литература:

1. Асеев В. Г. Возрастная психология. Учебное пособие.— Иркутск, 1989. (Предмет возрастной психологии: 4—9.)
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. М. В. Гамезо и др.— М., 1984. (Предмет и задачи возрастной и педагогической психологии: 10—13. Методы изучения психики ребенка: 14—26. История возрастной и педагогической психологии: 1—46.)
3. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А. В. Петровского.— М., 1979. (Из истории возрастной и педагогической психологии: 5—20.)
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология.—М., 1991. (У педологическом анализе педагогического процесса: 430—449.)
5. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии.—М., 1978. (Введение в возрастную психологию: 4—10.)
6. Дьяченко О. М., Лаврентьева Т. В. Психическое развитие дошкольников.— М., 1984. (Что изучает детская психология: 6—9.)

ТЕМА №3

ИНДИВИДУАЛЬНО — ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ.

План:

1. Понятие о темпераменте и его типах.
2. Общее понятие о характере и его природе.
3. Способности.

1. ПОНЯТИЕ О ТЕМПЕРАМЕНТЕ И ЕГО ТИПАХ.

Люди в значительной степени отличаются друг от друга тем, что по-разному реагируют на все происходящие события в окружающем мире. Еще в глубокой древности ученые, наблюдая внешние особенности поведения людей, обратили внимание на большие индивидуальные различия в этом отношении. Одни очень подвижны, эмоциональны, возбудимы, энергичны. Другие медлительны, спокойны, невозмутимы. Одни общительны, легко вступают в контакты с окружающими, жизнерадостны, другие замкнуты, скрытны. Эти различия во многом объясняются темпераментом человека. Темперамент придает сугубо индивидуальную окраску всей деятельности и поведению человека. Что же такое темперамент и каковы его свойства?

Темперамент — это индивидуальные особенности личности, проявляющиеся в динамике протекания психических процессов, общей подвижности и эмоциональной возбудимости (врожденный). Темперамент в переводе с латинского означает соотношение, смесь.

Выделяют три сферы проявления темперамента:

1. Общая активность определяется интенсивностью и объемом взаимодействия человека с окружающей средой — физической и социальной. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, активным.
2. Особенности моторной сферы. Можно рассматривать как частные выражения общей активности. К ним относятся темп, быстрота, ритм и общее количество движений.
3. Эмоциональность выражается в различной степени эмоциональной возбудимости, в быстроте возникновения и силе эмоций человека, в эмоциональной впечатлительности.

На протяжении длительной истории изучения темперамент всегда связывался с органическими, или физиологическими основами организма.

Корни этой физиологической ветви гуморального учения о темпераменте уходят в античный период. Гиппократ (V в. до н.э.) описал четыре типа темперамента. Он полагал, что в организме человека имеются четыре основные жидкости или сока: кровь, слизь, желтая желчь и черная желчь. Смешиваясь в каждом человеке в определенных пропорциях, эти жидкости и

составляют темперамент. Конкретное наименование каждый темперамент получил по названию той жидкости, которая якобы преобладает в организме. Соответственно были выделены следующие типы темперамента:

- а) сангвинический (в переводе с лат. — кровь);
- б) холерический (в пер. с лат. — желчь);
- в) флегматический (в пер. с греч. — слизь);
- г) меланхолический (в пер. с греч. — черная желчь).

У Гиппократа был чисто физиологический подход к темпераменту. Он не связывал его с психической жизнью человека и предполагал даже наличие темперамента у отдельных органов, например, у сердца или печени.

Атлетик — человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

Пикник — человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывшимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

Диспластики — люди с бесформенным, неправильным строением тела. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение).

С первыми тремя типами строения тела Э. Кречмер соотнес три выделенных и названных им типа темперамента: *шизотимик*, *иксотимик* и *циклотимик*.

Шизотимик, имеющий астеническое телосложение, замкнут, склонен к колебаниям эмоций, упрям, малоподатлив к изменению установок и взглядов, с трудом приспособляется к новой обстановке. В отличие от него *иксотимик*, обладающий атлетическим телосложением, проявляет себя как спокойный, маловпечатлительный человек со сдержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления, часто мелочный. Пикническое телосложение имеет *циклотимик*, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах.

Едва возникнув, конституциональные концепции стали объектом острой научной критики. Основной недостаток этого подхода состоит в том, что в нем недооценивается, а иногда просто игнорируется роль среды и социальных условий в формировании психических свойств индивида.

Следующий подход к объяснению сущности темперамента связывает типы темперамента с *деятельностью центральной нервной системы*. В учении И. П. Павлова о влиянии центральной нервной системы на динамические особенности поведения выделяются три основных свойства нервной системы: *сила*, *уравновешенность*, *подвижность процессов возбуждения и торможения*. Силу возбуждения и силу торможения он считал двумя независимыми свойствами нервной системы.

Сила нервных процессов характеризует работоспособность, выносливость нервной системы и означает ее способность переносить как продолжительное, так и кратковременное возбуждение или торможение. Противоположное свойство — слабость нервных процессов — характеризуется

неспособностью нервных клеток выдерживать длительное и концентрированное возбуждение и торможение. При действии весьма сильных раздражителей нервные клетки быстро переходят в состояние охранительного торможения. В слабой нервной системе нервные клетки отличаются низкой работоспособностью, их энергия быстро истощается. Но при этом слабая нервная система обладает большой чувствительностью: даже на раздражители небольшой величины она дает соответствующую реакцию. Уравновешенность нервных процессов — это соотношение возбуждения и торможения. У некоторых людей эти два процесса взаимно уравновешиваются, а у других равновесия не наблюдается: преобладает процесс возбуждения или торможения.

Подвижность нервных процессов — это их способность быстро сменять друг друга, скорость движения нервных процессов, быстрота появления нервного процесса в ответ на раздражение, быстрота образования новых условных связей.

Комбинации указанных свойств нервных процессов были положены в основу определения типа высшей нервной деятельности.

Тип высшей нервной деятельности — совокупность свойств нервной системы, составляющих физиологическую основу индивидуального своеобразия деятельности человека.

В зависимости от сочетания силы, подвижности и уравновешенности процесса возбуждения и торможения различают четыре основных типа ВИД:

- 1) сильный, уравновешенный, подвижный-сангвиник.
2. сильный уравновешенный, инертный — флегматик.
3. сильный, неуравновешенный — холерик.
4. слабый — меланхолик.

Данные типы нервной системы не только по количеству > но и по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента.

В 50-е гг. в нашей стране проводились лабораторные исследования темперамента под руководством Б. М. Теплова, а затем В. Д. Небылицина, в результате которых типология И. П. Павлова была дополнена новыми элементами. Были разработаны многочисленные приемы исследования свойств нервной системы человека, экспериментально выделены и описаны еще два свойства нервных процессов: лабильность и динамичность.

Лабильность нервной системы проявляется в скорости возникновения и прекращения нервных процессов. Сущность динамичности нервных процессов составляют легкость и быстрота образования положительных (динамичность раздражения — возбуждения) и тормозных (динамичность торможения) условных рефлексов.

В настоящее время наука располагает значительным количеством фактов, позволяющих дать достаточно полную психологическую характеристику типов темперамента. Для составления психологических характеристик традиционно четырех психотипов обычно выделяют следующие основные свойства темперамента:

- *сензитивность* — определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения этой реакции;
- *активность* — свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия в достижении целей (настойчивость, целенаправленность, сосредоточенность внимания);
- *соотношение реактивности и активности* — определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека — от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайного события) или от его целей, намерений, убеждений;
- *пластичность и ригидность* — свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение (ригидность);
- *темп реакции* — характеризует скорость протекания различных психических реакций, процессов (темп речи, динамику жестов, быстроту ума человека);
- *экстраверсия* — интроверсия — определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт- "направленный вовне") или от образов, представлений и мыслей, связанных с внутренними переживаниями (интроверт — "направленный внутрь, на себя");
- *эмоциональная возбудимость* - характеризуется минимальным воздействием, необходимым для возникновения у человека эмоциональной реакции, и скоростью ее возникновения.

Каждому отдельному типу темперамента свойственны свои характерные особенности:

Холерик — это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением.

Поэтому на внешние воздействия он реагирует очень быстро, часто необдуманно. Такой человек нетерпелив, ожидание способно вывести его из себя. Он проявляет порывистость, резкость движений, необузданность.

Сила нервной системы позволяет холерику в критические моменты работать долго и неудержимо. В это время его способность к конкретизации сил очень высока. Однако неуравновешенность его нервных процессов предопределяет быструю и резкую смену его активности и бодрости истощением сил организма и вялостью. Чередование положительного и отрицательного настроения обуславливает нервность поведения, его повышенную подверженность невротическим срывам и конфликтам. Непостоянство — его характерная черта: то он чересчур разговорчив — не остановить, то слова из него не вытянешь. Предсказать, как поведет себя холерик в новой обстановке, очень трудно.

Сангвиник- человек с сильной, уравновешенной, подвижной нервной системой. Обладает быстрой скоростью реакции, его поступки обдуманны. Он жизнерадостен, благодаря чему ему свойственна высокая

сопротивляемость трудностям жизни. Любит шутку, часто становится заводилой, душой компании. Подвижность нервной системы обуславливает изменчивость его чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко вступающий в контакт с новыми людьми, поэтому у него широкий круг знакомств, хотя и не отличается постоянством в общении и привязанностях. Сангвиник — продуктивный деятель в том случае, когда у него много Интересных дел, т.е. при постоянном возбуждении. В противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. Легко переключается с одного дела на другое. В стрессовой ситуации действует активно, сохраняет самообладание.

Флегматик — человек с сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой. Вследствие этого на внешнее воздействие реагирует медленно, неразговорчив. Эмоционально уравновешен, его трудно рассердить, развеселить. Настроение стабильное, ровное. Даже при серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

Флегматик обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, но не способен быстро реагировать в неожиданных трудных ситуациях. Предпочитает завершить дело и только потом браться за другое. Он стратег и постоянно сверяет свои действия с перспективой. Прочно запоминает все усвоенное. С трудом отказывается от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей. Трудно и медленно приспосабливается к новым условиям. Нередко долго колеблется при принятии решения, но в отличие от меланхолика обходится без посторонней помощи.

Меланхолик - человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель может вызвать нервный срыв, растерянность. Поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнование, опасность) результаты деятельности меланхолика могут ухудшаться по сравнению со спокойной привычной обстановкой. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется довольно длительный отдых). Даже незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Его настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя и склонен отдаваться им. Часто он грустен, подавлен, не уверен в себе, тревожен. У него могут возникнуть невротические расстройства. Обладая высокой чувствительностью нервной системы, меланхолики нередко имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Темперамент выступает в качестве общей основы многих личностных характеристик человека и, прежде всего, характера. Но темперамент нельзя путать с характером, который представляет собой сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности. Характер проявляется в

поведении человека, в его отношении к миру и себе. Люди одного темперамента могут быть добрыми и жестокими, ленивыми и трудолюбивыми, аккуратными и неряшливыми. Темперамент задает лишь динамику психического реагирования.

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, импульсивность и тревожность.

Индивидуальный стиль деятельности человека обусловлен определенным сочетанием свойств темперамента, проявляющимся в познавательных процессах, действиях, общении. Он представляет собой систему зависящих от темперамента динамических особенностей деятельности, которая содержит приемы работы, типичные для данного человека.

Индивидуальный стиль деятельности не сводится только к темпераменту, он определяется и другими причинами — активностью. Не допускать, чтобы они проявляли безразличие к деятельности, вялость, инертность. Учитель должен стараться формировать установку у таких учащихся работать на уроке в определенном темпе, а также стимулировать у них положительное эмоциональное отношение к учебной деятельности.

У учащихся-сангвиников надо воспитывать усидчивость, устойчивые интересы, более серьезное отношение к начатому делу, умение довести его до конца.

Также важно учитывать тот факт, что большую роль в овладении темпераментом играет самовоспитание личности — сознательная установка человека на искоренение у себя отрицательных проявлений темперамента и закрепление его положительных сторон.

Люди по-разному относятся к окружающему миру. Это отношение выражается в поведении, поступках человека. Если определенное отношение к действительности и соответствующие ему формы поведения не случайны для конкретного человека, а более или менее устойчивы и постоянны, то, значит, они представляют собой свойства его личности.

2. ОБЩЕЕ ПОНЯТИЕ О ХАРАКТЕРЕ И ЕГО ПРИРОДЕ.

Свойства личности, выражающие отношение к действительности, образуют некоторое своеобразное сочетание, представляющее не сумму отдельных особенностей данного человека, а единое целое, которое называют характером человека.

Слово "характер" греческого происхождения и в переводе означает "черта", "примета", "признак", "особенность".

Характер — это индивидуальное сочетание существенных свойств личности, показывающих отношение человека к окружающему миру и выражающихся в его поведении. Иначе говоря, характер — это отношение, закрепленное в привычных формах поведения.

Согласно учению И. П. Павлова, привычное поведение человека — это система прочно закрепившихся его ответных реакций на многократно

повторяющиеся воздействия окружающей социальной среды. Эти биологические и даже генотипические свойства индивида, по И. П. Павлову, определяют темперамент, составляющий основу характера.

В истории психологии существуют три точки зрения на природу характера: по мнению одних, он наследственно обусловлен; другие считают, что он целиком определяется условиями жизни; третьи утверждают, что характер имеет как наследственно обусловленные, так и приобретенные свойства.

Первой точке зрения свойственна биологизация характера, второй — социологизация, сводящая роль биологического фактора до минимума. Обе точки зрения, по мнению современных психологов, ошибочны, поскольку не соответствуют действительности. Более реально отражает природу характера принятая в отечественной психологии точка зрения, согласно которой характер не является врожденным, но в его проявлениях сказываются и особенности организации нервной системы, генотипа. По мнению Ю. Б. Гиппенрейтер, необходимо рассматривать определенные свойства организма как биологические или генотипические предпосылки характера [5].

Таким образом, на основании анализа проблемы "биотических основ характера" можно заключить, что формирование характера определяется как особенностями генотипа, так и воздействием социальной среды.

Характер личности весьма многогранен. В нем можно выделить отдельные стороны или черты, которые не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а являются взаимно связанными, образуя цельную структуру характера.

Определить структуру или строение характера личности — значит выделить в характере основные компоненты или свойства. В структуре характера исследователи выделяют различные свойства.

Б. Г. Ананьев считает характер выражением и условием цельности личности. К основным его свойствам относит направленность, привычки, коммуникативные свойства, эмоционально-динамические проявления, сформированные на основе темперамента.

А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев включают в структуру характера такие пары свойств, как: уравновешенность — неуравновешенность; сензитивность — агрессивность, "широта — узость; глубина — поверхностность; богатство, содержательность — бедность; сила — слабость.

Н. Д. Левитов выделяет определенность характера, его цельность, сложность, динамичность, оригинальность, силу, твердость.

Большинство исследователей выделяют в структуре сложившегося характера, прежде всего, две стороны: *содержание и форму*. Они не отделимы друг от друга и составляют органическое единство. *Содержание* характера составляет направленность личности, т.е. ее материальные и духовные потребности, интересы, идеалы и социальные установки. *Содержание* характера проявляется в виде определенных индивидуально-своеобразных отношений, которые говорят об избирательной активности человека. В разных же *формах* характера выражаются различные

способы проявления отношений, темперамента, закрепившиеся эмоционально-волевые особенности поведения.

Кроме отмеченных выше двух сторон, в отечественной психологии в структуре характера представлены такие индивидуальные особенности личности, как *интеллектуальные, эмоциональные и волевые*. В связи с этим исследователи выделяют в *структуре характера темперамент, волю, убеждение, потребности и интересы, чувства, интеллект*.

Характер представляет собой неразрывное целое. Но изучить и понять такое сложное целое, как характер, нельзя, не выделив в нем отдельных сторон или типичных проявлений, так называемых, *черт характера*. Под чертами характера понимают индивидуальные привычные формы поведения человека, в которых реализуется его отношение к действительности.

Черты характера необходимо рассматривать и оценивать во взаимосвязи друг с другом. Каждая черта характера приобретает свое значение, часто совершенно различное, в зависимости от ее соотношения с другими чертами. Например, осторожность без сочетания с решительностью может сделать человека бездеятельным.

В структуре характера выделяют две группы черт:

К первой группе относятся черты, выражающие направленность личности: устойчивые потребности, интересы, склонности, цели и идеалы, а также мировоззрение человека по отношению к окружающей действительности. Эти черты представляют собой индивидуально своеобразные способы проявления отношений личности к действительности.

Ко второй группе относятся интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера.

В самом общем виде все черты характера можно разделить на *основные*, ведущие, задающие общую направленность развитию всего комплекса его проявлений, и *второстепенные*, определяемые основными. Если ведущей чертой является нерешительность, то человек, прежде всего, опасается, "как бы чего не вышло", и все его попытки, например, помочь ближнему обычно заканчиваются внутренними переживаниями и самооправданиями. Если же ведущей чертой является альтруизм, то человек, не колеблясь, идет на помощь ближнему. Знание ведущих черт позволяет понять суть характера, его основные проявления.

Из всей совокупности отношений личности и окружающей реальности следует выделить характерообразующие формы отношений. Важнейшей отличительной чертой таких отношений является решающее, первостепенное или общее жизненное значение тех или иных объектов для человека. Эти отношения одновременно выступают основанием для классификации важнейших черт характера. Характер человека проявляется в системе *отношений*:

- *к другим людям* (при этом можно выделить такие черты характера, как общительность — замкнутость, правдивость — лживость, тактичность — грубость);

- к делу (ответственность — недобросовестность, трудолюбие — лень);
_ к себе (скромность — самовлюбленность, самокритичность — самоуверенность, гордость — смирение);
- к вещам, собственности (щедрость — жадность, бережливость — расточительность, аккуратность — неряшливость).

Необходимо отметить определенную условность данной классификации и тесную взаимосвязь, взаимопроникновение указанных аспектов отношений. Несмотря на то, что указанные отношения выступают важнейшими с точки зрения формирования характера, они не сразу становятся чертами характера. Существует известная последовательность в переходе этих отношений в свойства характера.

Исследователи характера отмечают, что он может быть выражен в большей или меньшей степени. Чрезмерная выраженность отдельных черт характерна и их сочетаний определяется исследователями как акцентуация характера. По мнению известного психиатра К. Леонгарда, у 20-50% людей некоторые черты характера настолько заострены (т.е. акцентуированы), что это приводит к конфликтам и нервно-психическим нарушениям.

Ю. Б. Гилпенрейтер отмечает три значимых отличия акцентуированного характера от патологии характера. Во-первых, акцентуированный характер может проявляться в течение всей жизни человека, обостряется только в подростковом возрасте, а затем сглаживается. Во-вторых, черты акцентуированных характеров проявляются не в любой обстановке, а при определенных обстоятельствах. В-третьих, социальная дезадаптация личности при акцентуациях либо не наступает вообще, либо непродолжительна по времени.

Наиболее известны классификации акцентуированных типов характера по А. Е. Личко и К. Леонгарду. Немецкий ученый К. Леонгард выделяет 12 типов акцентуаций характера. Его классификация основана на оценке стиля общения человека с окружающими людьми. Типы акцентуаций характера разбиваются К. Леонгардом на две группы по принципу акцентуации свойств либо характера, либо темперамента. К акцентуациям свойств характера он относит демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый типы. Остальные варианты акцентуаций (гипертимный, дистимный, циклоидный, тревожный, эмотивный, экзальтированный, интровертированный) он относит к акцентуациям темперамента.

Классификация К. Леонгарда представляет следующие типы характеров:

Гипертимный тип. Отличается чрезвычайной контактностью, преобладанием приподнятого настроения, повышенной словоохотливостью, выраженностью жестов, мимики, пантомимики. В общении прослеживается спонтанное отклонение от первоначальной темы разговора. Люди этого типа энергичны, инициативны, с оптимизмом и жаждой деятельности. Отталкивающие черты, свойственные этому типу: легкомыслие, недостаточно серьезное отношение к своим служебным и семейным обязанностям, проявляющаяся временами раздражительность.

Дистимный тип. Характеризуется низкой контактностью, немногословием, пессимистическим настроением. Люди этого типа ведут замкнутый образ жизни, домоседы, склонны подчиняться, а не демонстрировать. Привлекательными чертами характера для партнеров по общению являются серьезность, добросовестность и обостренное чувство справедливости. Отталкивающие черты этого психотипа в общении: медлительность, пассивность, индивидуализм.

Циклоидный тип. Людям этого типа свойственны довольно частые периодические смены настроения. В период повышенного настроения они бывают общительны, а в период подавленного — замкнутыми. Во время душевного подъема ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада — с дистимной.

Возбудимый тип. Характеризуется низкой контактностью, угрюмостью, занудливостью. У людей этого типа замедленные вербальные и невербальные реакции. В спокойном состоянии они добросовестны, аккуратны. В состоянии эмоционального возбуждения склонны к ругательствам, конфликтам, плохо контролируют свое поведение.

Застревающий тип. Люди умеренной общительности, склонны к нравоучениям, обидчивы, подозрительны, конфликтны, обладают повышенной чувствительностью к справедливости. Для них характерно стремление добиваться высоких результатов в любой деятельности, предъявлять повышенные требования к себе и окружающим, дисциплинированность.

Педантичный тип. Люди этого типа отличаются чрезмерным формализмом, педантичностью в любой ситуации. Положительные черты такого человека — добросовестность, аккуратность, надежность в делах.

Тревожный тип. Ему свойственны низкая общительность, неуверенность в себе, мнительность, робость, пониженный фон настроения. Люди этого типа редко конфликтуют с окружающими, стремятся в ситуациях противостояния опереться на сильную личность. Их положительные черты — исполнительность, доброжелательность, самокритичность.

Эмотивный тип. Характеризуется стремлением к общению в узком кругу друзей и близких, где их хорошо понимают. Такие люди чрезмерно чувствительны, обидчивы, слезливы. Вместе с тем они отличаются добротой, сострадательностью, эмпатией, исполнительностью.

Демонстративный тип. Люди этого типа очень общительны, стремятся к лидерству, доминированию, любят быть в центре внимания. Они самоуверенны, самолюбивы, легко приспосабливаются к новой социальной ситуации, склонны к интригам, хвастовству, лицемерны и эгоистичны. Положительные черты: артистизм, обходительность, нестандартность мышления, умение побуждать других людей к какому-либо делу.

Экзальтированный тип. Люди этого типа обладают высокой контактностью, словоохотливостью, влюбчивостью, могут быть конфликтными. Это альтруисты, внимательны к друзьям и близким. Они обладают яркими

искренними чувствами, зачастую художественным вкусом. Отрицательные черты людей этого типа: паникерство, подверженность отчаянию, сиюминутным настроениям.

Экстравертированный тип. Отличается от других типов открытостью для любой информации, готовностью выслушать и помочь любому просящему, конформность. Люди этого типа обладают высокой степенью общительности, болтливы, уступчивы, исполнительны. Им трудно дается организованность в быту и на работе. Отталкиваю черты: легкомыслие, необдуманность поступков, склонность к распространению слухов, сплетем.

Интровертированный тип. Люди этого типа характеризуются низкой контактностью, замкнутостью, оторванностью от реальности, склонностью к философствованию. Ориентированы на свой внутренний мир, на Свою оценку предмета или события, а не на объект как Лаковой. Они склонны к одиночеству, при попытках бесцеремонно вмешаться в их личную жизнь вступают в конфликты. Сдержанны, принципиальны, склонны к Самоанализу, имеют твердые убеждения. Их поступки Определяются в первую очередь собственной внутренней установкой. При этом они чрезмерно упрямы в отстаивании своих нереальных взглядов.

Описанные типы акцентуаций характера проявляются, как было отмечено выше, непостоянно. При воспитании и самовоспитании акцентуации характера сглаживаются, гармонизируются, так как структура характера подвижна, динамична и меняется на протяжении жизни человека.

3. СПОСОБНОСТИ.

Способности как индивидуальные особенности личности изучают различные науки: философия, социология, медицина и другие, но ни одна из них не изучает так глубоко и разносторонне проблему способностей, как психология. Для психологии более, чем для другой науки, важным является изучение способностей каждой личности. Именно через способности личность становится субъектом деятельности в обществе, через развитие способностей человек достигает своей вершины в профессиональном и личностном росте (акте — греч. аршина", отсюда произошло название новой научной дисциплины — *акмеологии*, изучающей закономерности такого восхождения и его характеристики).

Серьезный вклад в изучение проблемы способностей внесли отечественные ученые С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес, В. Н. Дружинин, В. Д. Шадриков.

В отечественной психологии в трактовке проблемы способностей можно выделить два направления. Первое- психофизиологическое — исследует связи основных свойств нервной системы (задатков) и общих психических способностей человека (работы Э. А. Голубевой, В. М. Русалова); второе — исследование способностей в индивидуальной, игровой, учебной, трудовой деятельности (от деятельного подхода А. Н. Леонтьева). Затем в рамках

школы С. Л. Рубинштейна способности стали рассматривать как развитие способностей деятельности на основе задатков.

Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, конституции человека и т.д., составляющие природную основу развития его способностей. От природы люди наделены различными задатками, они лежат в основе формирования способностей. Иначе говоря, основы способностей заложены генетически и зависят от задатков.

В психологии различают еще один вид задатков — приобретенные. О них говорят в тех случаях, когда для развития какой-либо способности нужно чему-то уже обучиться или приобрести опыт.

Способности — это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности.

Отечественный психолог А. В. Петровский сравнивал способности с зерном, которому еще предстоит развиваться. Брошенное в землю зерно имеет возможность лишь в определенных условиях (структура, влажность почвы, и т.д.) превратиться в колос. Так же и способности человека являются только возможностью для приобретения знаний и умений при благоприятной социальной ситуации. Вместе с тем эта же возможность может стать реальностью в результате обучения, воспитания и собственной активности человека.

В психологии существуют различные классификации способностей. В первую очередь исследователи выделяют природные (биологически обусловленные) и специфические человеческие способности. Многие из природных способностей являются общими у человека и животных, такие как восприятие, память. Большинство человеческих способностей основывается на природных.

Другой подход к структуре способностей выявляет два их вида: *общие* и *специальные*. Общие способности — это такие, которые определяют успехи человека в различных видах деятельности. К ним относятся умственные способности, речь, работоспособность, развитие опорно-двигательной системы и т.п. Специальные способности определяют успехи в определенных видах деятельности. К ним относятся математические, музыкальные, литературные и т.д.

Теоретические и *практические* способности отличаются тем, что первые отражают склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые — к конкретным практическим действиям.

С точки зрения развития психологи выделяют *потенциальные* и *актуальные* способности.

Потенциальные — это возможности развития индивида, проявляющие себя каждый раз, когда перед ним* возникают новые задачи, требующие решения. Однако развитие индивида зависит не только от его психологических свойств, но и от тех социальных условий в которых могут быть реализованы или не реализованы эти потенции. В этом случае говорят об актуальности

способностей. В связи с отсутствием объективных условий, возможностей далеко не каждый может реализовывать свои потенциальные способности в соответствии со своей психологической природой. Таким образом, актуальные способности составляют только часть потенциальных.

Учебные и творческие способности отражают характер познания. Учебные определяют успешность освоения какой-либо информации, а творческие связаны с созданием новых идей, открытий, изобретений и т.д. Во многих случаях основой для развития творческих способностей является способность к обучению.

Особое место среди социально обусловленных способностей отводится *способностям к общению*. Она включает в себя межличностное восприятие к оцениванию людей, умение входить в контакт с различными людьми, взаимодействовать с ними, оказывать на них влияние и т.д. Сочетание различных высокоразвитых способностей называют одаренностью, что дает возможность человеку успешно проявлять себя в деятельности. Талант — это такое сочетание способностей, которое позволяет человеку не только успешно, но и оригинально, самостоятельно выполнять сложную деятельность. Высшим уровнем развития способностей, когда человек добивается дающихся успехов в обществе, в области культуры, является гениальность.

Природа человеческих способностей вызывает достаточно бурные дискуссии среди ученых. Способности являются врожденными или они формируются пожизненно?

Сторонники идеи врожденности способностей утверждают, что они биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованного фонда. По их мнению, обучение и воспитание могут лишь ускорить процесс проявления способностей, но и без педагогического воздействия они проявятся обязательно. В доказательство этой позиции исследователи приводят такие примеры, как повторение способностей у детей талантливых музыкантов, ученых, художников (династии Бахов, Дарвинов, Толстых).

Результаты генетических исследований в подтверждение наследования способностей были получены в экспериментах на животных с применением методов искусственной селекции. Крыс обучали находить путь в лабиринте. Отбирались "умные" крысы, которые успешнее справлялись с задачей, и "глупые". Затем происходило скрещивание внутри каждой из групп. В шестом поколении потомки "умных" крыс значительно быстрее проходили по лабиринту, чем их "родители", а показатели "глупых" крыс были еще хуже. Результаты подобных исследований показывают возможность накопления генетической предрасположенности к успешному обучению. Но насколько успех в развитии способностей зависит только от наследственных задатков, сказать трудно.

Представители другой точки зрения считают, что особенности психики определяются качеством воспитания и обучения и что у каждого человека

можно сформировать любые способности. Сторонники данного направления ссылаются на случаи, когда дети самых примитивных племен, получив соответствующее обучение, ничем не отличались от образованных европейцев. Здесь же говорят о так называемых "детях-маугли", которые убедительно свидетельствуют о непоправимом уроне, даже невозможности человеческого развития вне социума.

По мнению американского ученого Ушби, способности определяются прежде всего той программой интеллектуальной деятельности, которая была сформулирована в детстве. В соответствии со своей программой одни люди решают творческие задачи, а другие — только репродуктивные. В настоящее время приверженцы этой идеи в США создают специальные центры "выращивания" одаренных детей. Известен ряд случаев, когда в различных областях деятельности (науки, искусства) вокруг одного учителя возникала большая группа талантливых учеников, по своей численности и уровню способностей не объяснимая с точки зрения простых законов статистики. Ю. Б. Гиппенрейтер в работе "Введение в общую психологию" приводит пример из опыта работы московского учителя музыки М. П. Кравца, который любил выбирать себе особенно неспособных в музыкальном отношении учеников и иногда доводил их до уровня учащихся Центральной музыкальной консерватории (уровня, как известно, самого высокого). Он считал, что неспособных детей не бывает.

На основании вышесказанного можно сделать вывод о том, что условия среды и наследственность являются факторами развития способностей. Иначе говоря, способности человека формируются и развиваются как посредством хороших задатков (наследственности), так и при помощи обучения и воспитания (социальной среды).

Вопросы для практической работы:

1. Достоинства и недостатки каждого типа темперамента.
2. Темперамент и способности.
3. Психологические особенности человека в связи с его характером.
4. Характер и особенности деятельности человека.
5. Условия и предпосылки формирования способностей.
6. Особенности развития и проявления умственных способностей.
7. Понятие о творческих способностях личности.

Рекомендуемая литература

Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2т. -М., 1980.-Т.2.

Анастаси А. Дифференциальная психология // Психология индивидуальных различий. — М., 1982.

Белоус В. В. Темперамент и деятельность. — Пятигорск, 1990.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. - М, 1996.

Годфруа Ж. Что такое психология. — М., 1992.

- Кречмер Э.** Строение тела и характер // Психология индивидуальных различий: Тексты. — М. 1982.
- Левитов Н. Д.** Психология характера. — М., 1969.
- Леонгард К.** Акцентуированные личности. — Киев, 1989.
- Лейтес Н. С.** Умственные способности и возраст. — М 1971.
- Личко А. Е.** Психопатия и акцентуация характера у подростков. -Л., 1988.
- Ломброзо Ч.** Гениальность и помешательство. — Спб., 1892.
- Мелхорн Г., Мелхорн Х.** Гениями не рождаются. — М, 1989.
- Мерлин В. С.** Очерк интегрального исследования индивидуальности. — М., 1986.
- Мерлин В. С.** Очерк теории темперамента. — М., 1964.
- Мясищев В. Н.** Личность и неврозы. — Л., 1960.
- Немов Р. С.** Психология: В 3-х кн. — М., 1995. — Кн.1.
- Норакидзе В. Г.** Методы исследования характера. -Тбилиси, 1989.
- Теплов Б. М.** Избранные труды: В 2-х т. — М., 1985.
- Шадриков В. Д.** Психология деятельности и способности человека. — М., 1996.

ТЕМА №4

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

План:

1. Организация психологического самообразования педагога.
2. Психология педагогической саморегуляции.
3. Элементы психокоррекции в деятельности педагога.
4. Аутотренинг в работе педагога.

1. ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО САМООБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА.

Те знания по психологии, которые в педагогическом учебном заведении получает учитель или воспитатель, обладают двумя не очень приятными свойствами. Они, во-первых, не включают всего того, что может понадобиться педагогу на практике, так как объем часов, которые отводятся на изучение психологических дисциплин в педагогическом вузе, ограничен. Во-вторых, эти знания довольно быстро устаревают и требуют обновления, по крайней мере, один раз в пять лет за счет самообразования и повышения квалификации.

Психологическое самообразование педагога включает его систематическое ознакомление с новейшими достижениями различных отраслей психологической науки, прямо или косвенно связанных с обучением и воспитанием. Это психология научения, психология воспитания, психология возрастного развития, дифференциальная психология, социальная психология, психология познавательных процессов и личности, а также ряд дисциплин, находящихся на стыке психологии и других наук, в том числе медицина, патопсихология, психофизиология и психотерапия.

Перечень дисциплин, из которых можно почерпнуть психологические сведения, необходимые педагогу в его практической деятельности, выглядит довольно внушительным. Однако педагогу не обязательно систематически читать научные книги и журналы, достаточно обратиться к рубрикам, в которых в обобщенном виде представлены основные психологические знания, полезные для педагогической деятельности. Они есть, например, в журнале «Вопросы психологии», в журнале «Дошкольное воспитание», в ряде других научных и научно-практических периодических изданий, которые стали недавно выходить, например в «Московском психотерапевтическом журнале». Много литературы научного и общеобразовательного характера издает Академия образования Российской Федерации, издательства «Педагогика», «Просвещение» и вновь созданные издательства высших педагогических учебных заведений.



2. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ

Очень важным аспектом профессиональной деятельности педагога является саморегуляция, т. е. способность управлять собственными психическими состояниями и поведением с тем, чтобы оптимальным образом действовать в сложных педагогических ситуациях. Выясним специфику таких ситуаций, а затем обратимся к психологическим основам саморегуляции.

Необходимость саморегуляции возникает в следующих случаях:

1. Педагог сталкивается с трудноразрешимой, новой и необычной для него проблемой.
2. Проблема не имеет однозначного решения. Его или нет **на** данный момент времени, или имеется несколько альтернативных его вариантов, из которых трудно выбрать оптимальный.
3. Педагог находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, которое побуждает его к импульсивным действиям.
4. Решение о том, как действовать, педагогу приходится принимать, не раздумывая, в условиях жесткого дефицита времени.
5. Действия педагога оцениваются со стороны, он постоянно находится под пристальным вниманием коллег, детей, других людей. На карту поставлены его авторитет и престиж.

Психологические основы саморегуляции включают в себя управление познавательными процессами: восприятием, вниманием, воображением, мышлением, памятью, речью, а также личностью: поведением, эмоциями и действиями — реакциями на возникшую ситуацию. Саморегуляция каждого из перечисленных психических процессов, свойств и состояний человека связана с волей и внутренней речью. Внутренняя речь, как известно, служит

основой для произвольности в управлении всеми психическими явлениями, а воля обеспечивает сохранение направленности и энергичности действий.

Саморегуляция восприятия предполагает четкую постановку задачи восприятия — построение образа, получение однозначных ответов на вопросы типа: «Что наблюдать?», «Зачем наблюдать?», «Как наблюдать?» Прежде чем вести наблюдение, мы должны ответить себе на эти вопросы. В условиях сложной педагогической ситуации такие ответы не всегда являются очевидными, и приходится прилагать значительные умственные и физические усилия для того, чтобы их найти. Сознательная постановка подобных вопросов и нахождение ответов на них психологически требуют выбора и следования ему, что, в свою очередь, предполагает саморегуляцию.

Управление вниманием основывается на несколько иных вещах. Произвольное и непроизвольное внимание в разной степени поддаются саморегуляции. Управление непроизвольным вниманием возможно только косвенно, через регуляцию психофизиологических состояний организма, от которых оно зависит. При утомлении непроизвольное внимание становится плохо управляемым. Таким же оно обычно бывает во время болезни, в состоянии чрезмерного возбуждения, аффекта или стресса. Наиболее действенными средствами управления данным видом внимания являются отдых, лечение, психофизический аутотренинг.

Произвольным вниманием можно управлять при помощи слов или стимулов, вызывающих интерес. Чтобы привлечь внимание человека к чему-либо, достаточно как-то стимулировать его интерес. Словесная самоинструкция или вербальная саморегуляция внимания всегда прямо или косвенно базируются на интересе. Иногда бывает достаточно себя заставить увидеть в каком-либо объекте, явлении или событии что-то интересное, чтобы надолго приковать к нему внимание. Им в определенной степени можно управлять и через восприятие.

Более сложна и необходима для педагога *саморегуляция памяти*. Два из трех известных нам процессов памяти — запоминание и воспроизведение информации — поддаются саморегуляции. Третьим процессом памяти — сохранением информации — управлять труднее, так как он работает на подсознательном уровне. Однако через определенную организацию запоминания косвенно можно управлять и им. Саморегуляция мнемнических процессов основана на различных способах представления, ассоциирования, связывания в единое целое, мысленной обработки материала. Память улучшается, если запоминаемый материал удастся представить зрительно, связать с какими-либо образами. Запоминание можно ускорить, искусственно вызывая из памяти другие перцептивные образы и представления, мысленно связывая их с вновь запоминаемым материалом.

Можно сознательно управлять и мышлением, делая его более продуктивным. Основные приемы *саморегуляции мышления* сводятся к следующему:

- внимательный анализ условий решаемой задачи;

- соотнесение требуемого результата с заданными условиями с целью установления того, чего в них не хватает для получения нужного результата;
- постоянная тренировка мышления, выражающаяся в его систематическом упражнении;
- выработка определенной дисциплины мышления, предполагающей последовательный поиск и достаточную проработку различных альтернативных вариантов решения (это средство от так называемого «заикливания» в мыслительных процессах);
- проговаривание вслух или про себя определенных идей, связанных с поиском решения задачи;
- систематическая запись идей и уже принятых действий.

Эмоциональная саморегуляция базируется на умении управлять состоянием мышечной системы организма, на активном волевом включении мыслительных процессов в анализ эмоциогенных ситуаций.

3. ЭЛЕМЕНТЫ ПСИХОКОРРЕКЦИИ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Широкое распространение во всем мире в течение нескольких последних десятилетий получили различные системы, приемы и средства психокоррекционного воздействия на людей, физически здоровых, но нуждающихся в психологической помощи.⁵ Первоначально многие из них возникли и использовались в основном в психотерапевтической практике, а затем вышли за ее пределы и стали применяться для оказания психологического воздействия на поведение практически здоровых людей с целью их лучшей адаптации к жизненным ситуациям и условиям, для снятия повседневных внешних и внутренних конфликтов, с которыми сталкивается человек, для избавления его от вредных склонностей и привычек.

Педагогическая практика оказалась одной из последних областей, на которую было распространены психокоррекционные методы. Здесь они стали применяться с несколькими целями: 1. Подготовка педагогов к профессиональному педагогическому общению. 2. Подготовка родителей к обучению и воспитанию детей. 3. Подготовка детей к условиям жизни, с которыми они столкнутся за пределами школы и семьи.

Из множества разработанных и нашедших практическое применение психокоррекционных методов распространение в педагогической практике получили такие, которые связаны с так называемой *лично ориентированной психотерапией*. Она включает в себя разнообразные индивидуальные и групповые средства психологического воздействия, направленные на то, чтобы изменить отношение человека к тому, что происходит с ним вокруг, научить его терпению и пониманию, выработать и развить в нем способность видеть положительное во всем и опираться на

⁵ Разница между понятиями «психотерапия» и «психокоррекция» состоит в следующем.

Психотерапия – это система медико-психологических средств, применяемых для лечения различных заболеваний врачом. Психокоррекция – это совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков в психологии или поведении физически здорового человека.

него. Если говорить конкретно, то психокоррекция в педагогической практике преследует следующие цели: 1. Эмоциональное раскрепощение человека. 2. Формирование у него потребности в общении с людьми и чувства общности с ними. 3. Самораскрытие человека, его самоактуализация как личности. 4. Выработка и закрепление у человека эффективных форм адаптивного межличностного поведения. 5. Более активное включение человека в общественную жизнь и побуждение его к принятию на себя ответственности.

Психокоррекция применительно к деятельности педагога означает раскрытие его индивидуальности, формирование нового стиля общения с детьми, выработку и закрепление более совершенных педагогических умений и навыков, принятие на себя большей ответственности за судьбу детей, за результаты их обучения и воспитания.

Психокоррекция может иметь *индивидуальные* и *групповые формы*. Первые предполагают работу психотерапевта и клиента один на один, а вторые — одновременную работу психотерапевта сразу с группой клиентов. Группы людей, создаваемые с психокоррекционными целями, могут быть следующих основных типов: Т-группы (группы социально-психологического тренинга), группы встреч, гештальтгруппы, группы психодрамы, группы телесной терапии, группы тренинга умений. Между участниками всех типов психокоррекционных групп в соответствии с их целями устанавливаются определенные отношения и распределяются роли, а взаимодействие строится по определенным правилам.

Т-группы, или группы социально-психологического тренинга, большей частью создаются и используются для обучения правильному поведению в различных ситуациях межличностного общения. В них обсуждаются проблемы, с которыми участники сталкиваются в повседневной жизни, ведется поиск их решения. Основные задачи, которые решают Т-группы, — обучение деловому и личностному взаимодействию, руководству людьми и организации их совместной деятельности. Иногда Т-группы применяются для оказания психотерапевтического эффекта на участников с целью изменения их индивидуальной психологии.

В Т-группах особое значение придается непосредственным переживаниям участников, их самосознанию и осознанию того, что происходит вокруг. Конкретные цели Т-групп и направленность их деятельности в основном определяются самими их участниками. В Т-группах поощряется исследовательское, заинтересованное отношение к действительности, а также способность быть и оставаться самим собой во взаимодействиях с различными людьми. Особая роль в Т-группах отводится сотрудничеству, и этому специально обучают участников таких групп.

Работа Т-групп направлена на то, чтобы в атмосфере взаимного доверия и полной психологической открытости каждый из участников смог лучше познать самого себя, выработать умения и навыки познания других людей, установления с ними доверительных отношений. Развитие процесса в

Т-группах, идет поэтапно. Основные этапы работы таких групп можно представить следующим образом:

1. Представление каждым участником самого себя в определенном виде деятельности («Какой я?»).

2. Получение реакции от других людей на собственные высказывания («Какой ты?», «Каким мы видим тебя?»).

3. Поиск каждым участником новых форм межличностного поведения с учетом мнений и реакций других людей. Это этап экспериментирования над собой.

4. Закрепление и отработка эффективных форм поведения, получивших одобрение со стороны большинства членов группы.

Т-группы обычно используются как своеобразная социально-психологическая микролаборатория для выявления имеющихся у каждого из участников возможностей развития и отработки умений межличностного общения.

В группах встреч и гештальтгруппах основное внимание сосредоточено на выяснении индивидуальности и развитии каждого человека как личности. Название «*группы встреч*» происходит от слова «встреча», которое в данном конкретном случае определяется как способ установления отношений между людьми, основанных на честности и открытости, адекватном самосознании и ответственности. Цель этих групп — осознание и возможно полная реализация того потенциала личностного и интеллектуального развития, который заложен в каждом индивиде. Процедура совместной работы в группах встреч рассчитана на установлении атмосферы доверия между участниками, открытости и безусловного принятия и одобрения каждого человека таким, каков он есть в реальной жизни. Открытость в межличностном общении в группах встреч достигается за счет психологического самораскрытия каждого их участника перед остальными членами группы за счет установления близких, доверительных отношений между ними. Самораскрытие, однако, не полное, оно осуществляется в пределах, ограниченных сложившимися взаимоотношениями и тем, что происходит между людьми. Оно реализуется постепенно, в условиях сохранения безусловно положительного отношения партнеров друг к другу и их персональной психологической защищенности.

Раскрытие чувств, выражающих подлинное отношение членов группы друг к другу, в группах встреч допускается только после того, как группа приобрела определенный опыт взаимодействия и прошла основные этапы развития группового процесса, т. е. тогда, когда в ней установились определенные отношения и сложилась атмосфера позитивных межличностных взаимодействий.

Далее обычно следует этап снятия внутреннего сопротивления каждого участника группы раскрытию его как личности и переход к спонтанному выражению чувств, затем — этап описания событий личной жизни и

переживаний, имевших место в прошлом. Завершает все это этап открытого выражения отрицательных межличностных эмоций и чувств.

Одним из способов повышения уровня самосознания в группах встреч является так называемая конфронтация, выявляющая противоречия между тем, как члены группы воспринимают сами себя, и тем, как их воспринимают другие. Конфронтация возникает не для порождения конфликта, а с целью помочь другому человеку лучше понять и осознать себя самого в конфликтной ситуации. Конфронтация стимулирует изучение человеком собственного поведения и процесса его изменения. Для того чтобы быть эффективной, конфронтация должна затрагивать наиболее чувствительные и значимые стороны человеческого «Я».

Понятие об ответственности в практике групп встреч означает проявление уважения к человеку, оценку его как способного к саморазвитию. Предполагается, что члены группы должны отвечать за свои действия в группе и за поведение в повседневной жизни. Группа не берет на себя функцию защиты своих членов, она поощряет их к реализации собственных возможностей, к принятию самостоятельных решений и полной ответственности за самих себя. Однако прежде чем начать действовать ответственно, люди должны научиться осознавать и правильно оценивать свои чувства. Лидеры групп встреч выступают для остальных участников группы в качестве образцов самораскрывающихся личностей. Они создают атмосферу межличностного доверия и психологической близости, демонстрируя собственным поведением способность самораскрываться и доверять другим людям.

Основные этапы в работе групп встреч следующие:

1. Установление межличностных контактов. Иногда для облегчения этого процесса используются вымышленные имена и личностное представление членов группы друг другу. Нередко в этих целях обращаются к специальным упражнениям, направленным на установление невербальных контактов (дотрагивания руками друг до друга, зрительное изучение лица другого человека лицом к лицу, внимательное рассматривание и исследование рук партнера по общению, держа их в собственных руках, и т. п.).

2. Установление отношений доверия (например, через следующее упражнение: падение назад с закрытыми глазами, при котором партнер на лету должен подхватить падающего на пол).

3. Преодоление возникающих конфликтов (пример: специальные упражнения с вытянутыми руками, с закрытыми глазами; спонтанные высказывания и выражение чувств; взятие на себя исполнения роли другого человека и т. п.).

4. Преодоление сопротивления к самораскрытию.

5. Выражения сочувствия и поддержки друг другу. Обращаясь на практике к методам личностной психотерапии и психокоррекции типа групп встреч, следует помнить о том, что их способность генерировать у человека

сильные эмоции не всегда и не для всех людей является благом. Члены таких групп, снимая социальные условности и устанавливая друг с другом необычно близкие личные взаимоотношения, нередко испытывают существенные затруднения, возвращаясь после этого в обычный мир повседневных, закрытых, не всегда искренних и доверительных отношений, богатых условностями. Кроме того, разные люди по-разному переносят сильные эмоции и ситуации острых межличностных психологических и этических конфликтов.

Внешнее отличие практики работы *гештальтгрупп* от Т-групп и групп встреч заключается в том, что руководитель гештальтгруппы одновременно работает не со всеми ее участниками, а один на один с кем-либо из ее членов, добровольно согласившимся стать на время главным действующим лицом, т. е. сесть на так называемое «горячее место». Остальные члены группы наблюдают за процессом взаимодействия ведущего и клиента, находящегося на «горячем месте». В результате такого наблюдения они начинают лучше понимать и осознавать собственные проблемы, идентифицируя себя с человеком, с которым работает ведущий.

Ключевыми понятиями гештальттерапии являются «осознание» и «сосредоточенность на настоящем». Саморегуляция зависит от осознания человеком того, что с ним сейчас происходит, и от способности жить текущими заботами. От участников гештальтгрупп требуется, чтобы они не обращались к прошлому опыту и не думали о будущем. Основные приемы, используемые в работе гештальтгрупп, следующие: расширение осознания, интеграция противоположностей, усиление внимания к чувствам, работа с мечтами, принятие ответственности на себя, преодоление сопротивления. Расширение осознания предполагает лучшее понимание человеком того, что происходит в нем и вокруг него. Для этого участники группы обычно разделяются на пары и описывают состояние своего сознания партнеру во время общения с ним. Осознание противоположностей означает понимание и признание того факта, что в каждом человеке сочетаются разнообразные, дополняющие друг друга индивидуальные качества положительного и отрицательного характера, такие, например, как честность и нечестность, принципиальность и беспринципность и т. п. Усиление внимания к чувствам помогает участникам более глубоко осознать и понять собственные переживания. Работа с мечтами предоставляет возможность лучше оценить себя как личность. Упражнения, направленные на принятие ответственности на себя, помогают членам группы обрести уверенность, поверить в себя, в свои возможности. Преодолению психологического внутреннего сопротивления самораскрытию способствуют приемы типа релаксации, а также специальный прием, называемый «осознание фантомов» (под фантомами имеются в виду психологические представления и барьеры, мешающие человеку вести себя раскованно).

В психодраме используются элементы драматической импровизации жизненных ситуаций, предназначенные для более полного раскрытия

внутреннего мира человека. Избираемые сюжеты, задаваемые роли и способы их исполнения определяются спонтанно самим клиентом, а не задаются извне. В данном случае широко используется ролевая игра, причем те формы ролевого поведения, которые вначале реализуются в игре, затем становятся привычными для индивида и входят в структуру его личности, помогая лучше адаптироваться к различным жизненным ситуациям. Экспериментальное вхождение в различные роли в психотерапевтической группе и их исполнение помогают человеку лучше раскрыться и осознать самого себя.

В *группах телесной терапии* особое значение придается «общению» с телом человека, управлению им, взаимодействию людей на телесном уровне. В основе ряда частных методик, входящих в тот тип психотерапии, лежит убеждение в том, что механизмам психологической защиты, мешающим человеку нормально вести себя и развиваться, можно противопоставить прямые телесные контакты.

Группы тренинга умений зародились под влиянием бихевиористских идей с целью их применения на практике для выработки у человека жизненно полезных приспособительных умений и навыков. Группы тренинга умений включают в себя определенное число людей, испытывающих трудности в общении и взаимодействии с другими людьми и проходящих запрограммированный курс обучения отсутствующим у них коммуникативным умениям и навыкам. Члены таких групп рассматриваются как учащиеся, желающие приобрести нужные умения и навыки, которые помогут им лучше адаптироваться к жизни. Занятия в группах тренинга умений могут оказаться особенно полезными для детей подросткового и раннего юношеского возраста. Приобретение ими коммуникативных умений делает детей независимыми, компетентными в общении и предопределяет их будущие успехи в тех видах деятельности, выполнение которых зависит от их умения оказывать влияние на людей.

Целью групп тренинга умений является выработка нужных внешних форм поведения. К числу таких умений относятся те, которые помогают избавиться от состояния тревоги, страха, справиться с чрезмерным эмоциональным возбуждением, а также умения, необходимые для профессиональной работы, для принятия решений и выполнения родительских функций, для ведения переговоров и дискуссий. Членов таких групп учат вести самонаблюдение, фиксировать и записывать данные о себе.

Одной из разновидностей групп тренинга умений являются те, которые вырабатывают у человека уверенность в себе. Многие люди чувствуют себя неуверенно и неспособны верить в свои возможности из-за того, что под влиянием слишком частых наказаний у них в детстве выработался так называемый заторможенный тип личности. В общении с другими людьми индивиды подобного рода испытывают необоснованное чувство вины, чрезмерно сильное состояние тревоги. Противоположной — и тоже отрицательной — формой поведения, связанной с неуверенностью, является

агрессивность. Агрессивный человек нарушает личные права других людей, в частности право человека быть выслушанным, быть принятым всерьез, поступать по-своему и др. Он навязывает себя, свое мнение другим людям, оказывает на них давление, унижает, оскорбляет.

Работа групп тренинга умений строится на ролевом проигрывании сложных жизненных ситуаций, в которых эти умения могут быть выработаны. Сначала разыгрываются простые социальные ситуации, затем они усложняются и доводятся до уровня конфликтных, т. е. таких, из которых трудно найти простой и единственно возможный выход, полностью устраивающий всех участников. В некоторых случаях используются технические средства обучения, в частности аудио- и видеозаписи. Иногда работа групп тренинга умений, особенно когда их участниками являются неуверенные в себе люди, заторможенные и тревожные, сопровождается или предваряется элементами аутотренинга, о котором пойдет речь в следующем параграфе данной главы.

Подведем итоги, обозначив возможные сферы практического применения различных психокоррекционных методов и тренинговых групп в практике подготовки педагогов, в работе с учащимися и родителями. Участие в Т-группах может помочь педагогу лучше узнать самого себя как личность, выработать индивидуальный стиль деятельности, научиться лучше понимать своих коллег и родителей, с которыми приходится вступать в общение по поводу обучения и воспитания их детей. Т-группы могут быть также полезны для подготовки старшеклассников к жизни, для налаживания межличностных контактов и достижения лучшего взаимопонимания между учителями, воспитателями и детьми.

Группы встреч могут оказаться полезными для начинающих учителей и воспитателей с целью повышения уровня их самосознания и развития личности. В них также можно включать старшеклассников и родителей, имея в виду достижение большего доверия и лучшего взаимопонимания между детьми и взрослыми. Сферой практического применения гештальттерапии может стать индивидуальная педагогическая работа с детьми и повышение ее эффективности. Педагог, прошедший курс психодрамы, с успехом может использовать соответствующие знания для разнообразия занятий с учащимися на уроках, повышения их воспитательной отдачи. Особенно полезной психодрама может оказаться на уроках иностранного языка, организуемых и проводимых по групповому интенсивному методу.

Группы тренинга умений весьма полезны при выработке у будущих педагогов профессиональных коммуникативных умений и навыков, в частности в педагогических учебных заведениях и учреждениях, занятых повышением квалификации педагогических кадров.

4. АУТОТРЕНИНГ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА

Аутогенная тренировка, или—кратко—аутотренинг, представляет собой систему упражнений, направленных человеком на себя и предназначенных для саморегуляции психических и физических состояний. Аутотренинг полезен в тех видах деятельности, которые вызывают у человека повышенную эмоциональную напряженность, в том числе в педагогической работе, так как в общении педагога с детьми и с их родителями нередко возникают ситуации, которые называют трудными и которые требуют эмоционально-волевой саморегуляции. Использование приемов аутотренинга позволяет человеку целенаправленно изменять настроение и самочувствие, положительно сказывается на его работоспособности и состоянии здоровья. Те люди, кто систематически занимается аутотренингом, получают возможность рационально распределять и экономно использовать свои силы в повседневной жизни, а в нужные моменты предельно их мобилизовать.

Аутотренинг основан на сознательном применении человеком разнообразных средств психологического воздействия на собственный организм и нервную систему с целью их релаксации или, напротив, тонизирования. Соответствующие средства воздействия включают специальные упражнения, предназначенные для изменения тонуса скелетных мышц и мышц внутренних органов. Активную роль при этом играют словесное самовнушение, представления и чувственные образы, вызываемые волевым путем. Все эти средства психологического воздействия человека на собственный организм в аутотренинге используются комплексно, в определенной последовательности: релаксация, представление, самовнушение. Практическая отработка техники аутотренинга проводится в той же последовательности.

Аутотренинг включает упражнения, направленные на управление вниманием, произвольное оперирование чувственными образами, словесные самоинструкции, волевое регулирование тонуса мышц и управление ритмикой дыхания. Система *управления вниманием* предполагает выработку способности концентрироваться и длительно удерживать внимание на каком-либо предмете, объекте, событии, факте. Способность *оперировать чувственными образами* вырабатывается через специальные упражнения, направленные на перевод внимания с внешнего мира на внутренний и далее — на ощущения и чувственные образы.

От сравнительно простых и привычных представлений в аутотренинге постепенно переходят к более сложным, например к представлениям силы тяжести, тепла, распространяющегося от одной части тела к другой, картин природы и т. д. При помощи специальных слов и выражений, произносимых с разной громкостью, в плане внешней речи и речи про себя отрабатываются навыки *словесного самовнушения*. Такое самовнушение, если оно используется человеком умело, ускоряет наступление у него нужного психологического или физиологического состояния. Словесные

самовнушения в аутотренинге сочетаются с определенной ритмичкой дыханием. Управление ритмичкой дыхания достигается за счет упражнений, учащающих или замедляющих вдохи и выдохи, уменьшающих или увеличивающих амплитуду дыхания. Все эти упражнения отрабатываются в трех основных положениях: лежа, сидя и стоя.

Упражнения, связанные с произвольной *регуляцией мышечного тонуса*, также отрабатываются в определенной системе и последовательности. Сначала люди учатся расслаблять и напрягать мышцы, легче всего поддающиеся контролю (мышцы рук и ног), затем переходят к мышцам, которыми труднее произвольно управлять (мышцы шеи, головы, спины, живота), и, наконец, обращаются к специальным упражнениям, направленным на регуляцию тонуса мышц внутренних органов.

Особенно сложными и важными упражнениями, входящими в аутотренинг, являются те, которые направлены на *регулирование состояния кровеносных сосудов головы и тела человека*, их расширение с целью достижения состояния релаксации и успокоения или сужение с целью повышения тонуса и активизации организма. В этих упражнениях используется естественное тепло ладони руки человека и образные представления тепла или холода волевым путем.

Описанная система аутогенной тренировки полезна педагогам, имеющим большую нагрузку и сталкивающимся в жизни с индивидуальными проблемами, касающимися их психофизиологического состояния, работоспособности и здоровья. Учитель или воспитатель, занимающийся аутогенной тренировкой, может больше дать своим ученикам и воспитанникам, чем тот, кто ею не занимается. Аутогенная тренировка, улучшая состояние здоровья педагога, повышая его работоспособность, тем самым увеличивает и его педагогическую отдачу. При желании каждый учитель и воспитатель могут овладеть методами аутогенной тренировки и научиться пользоваться ими самостоятельно, в отличие от психокоррекционной практики, которая требует совместной групповой работы и участия в ней профессионально подготовленных психологов.

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Приём «имя собственное»

основан на произнесении вслух имени-отчества партнера, с которым общаетесь.

Это показывает внимание к данной личности, способствует утверждению человека как личности, вызывает у него чувство удовлетворения и сопровождается положительными эмоциями, тем самым формируется аттракция, Ваше расположение к партнеру.

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Приём «зеркало отношений»

состоит в доброй улыбке и приятном выражении лица, свидетельствующих, что «я - Ваш друг». А друг - это сторонник, защитник. Возникает чувство защищенности у партнера, что образует положительные эмоции и вольно или невольно формирует аттракцию.

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

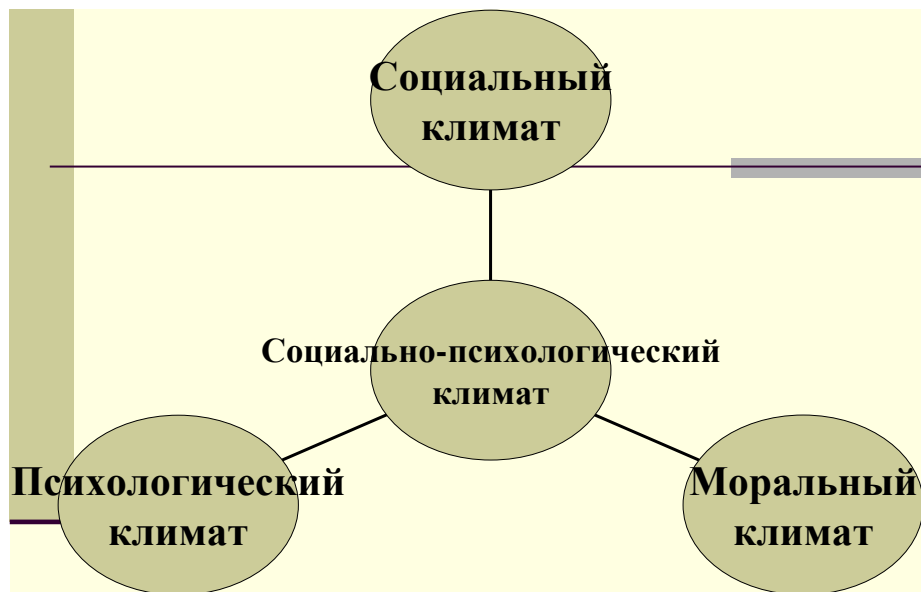
Приём «золотые слова»
заключается в высказывании комплиментов в адрес человека, способствующих эффекту внушения. Тем самым, происходит как бы «заочное» удовлетворение его потребности в совершенствовании, что ведёт также к образованию положительных эмоций и обуславливает взаиморасположенность.

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

Приём «терпеливый слушатель»
вытекает из терпеливого и внимательного выслушивания проблем партнера. Это приводит к удовлетворению одной из самых важных потребностей любого человека - потребности в самоутверждении. Её удовлетворение, естественно, ведёт к образованию положительных эмоций и создаёт доверительное расположение.

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБЩЕНИЯ

■ Прием «личная жизнь»
выражается в привлечении
внимания к «хобби», увлечениям
партнера, что также повышает его
вербальную активность и
сопровождается положительными
эмоциями.



ТЕМЫ И ВОПРОСЫ ДЛЯ ОБСУЖДЕНИЯ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Тема 1. Организация психологического самообразования педагога

1. Необходимость непрерывного психологического самообразования педагога.
2. Основные отрасли психологической науки, содержащие в себе сведения, полезные для педагога.
3. Научные и популярные издания, включающие психологическую информацию, полезную для психологического самообразования педагога.

Тема 2. Психологические основы педагогической саморегуляции

1. Значение саморегуляции в деятельности педагога.
2. Педагогические ситуации, порождающие потребность в психологической саморегуляции.
3. Саморегуляция восприятия и внимания.
4. Саморегуляция памяти и мышления.
5. Самоуправление эмоциональными состояниями.

Тема 3. Психокоррекция в деятельности педагога

1. Основные направления и цели педагогической психокоррекционной работы.
2. Классификация психокоррекционных методов.
3. Группы социально-психологического тренинга (Т-группы).
4. Группы встреч.
5. Группы тренинга умений.

Тема 4. Аутотренинг в работе педагога

1. Понятие об аутогенной тренировке.
2. Значение аутотренинга и пути его практического использования, в работе педагога.
3. Цели и задачи аутогенной тренировки.
4. Упражнения, направленные на регуляцию тонуса мышц.
5. Упражнения, предназначенные для управления вниманием и чувственными образами.
6. Упражнения, предназначенные для изменения ритмики дыхания.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Активные методы обучения пед. общению и его оптимизация.—М., 1983. (Психология педагогической деятельности: 6—40, 64—73.)
2. Бернс Р. В. Развитие Я-концепции и воспитание.— М., 1986. (Психологическая подготовка учителей: 333—351.)
3. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения: Книга для учителей и родителей.— М., 1987.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении.— М., 1987.
5. Карнеги Д. Как завоевать друзей и оказывать влияние на людей.— М., 1989.
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры.— М., 1988.

7. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе.— М., 1989. (Активное социально-психологическое обучение педагогов.)
8. Ладанов И. Д. Управление стрессом.— М., 1989. (Управление стрессом: 27—42. Тренировка воли: 43—69. Тренировка памяти: 69— 83. Саморегуляция (владение собой): 83—119. Предотвращение и преодоление конфликтов: 120—137.)
9. Леонтьев А. А. Педагогическое общение.—М., 1979. (Как развивать умения педагогического общения: 39—45.)
10. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности.— М., 1989. (Преодоление критических ситуаций: 188—198. Саморегуляция психических состояний: 227—262.)
11. Немчин Т. А. Состояния нервно-психического напряжения.—Л., 1983. (Пути и средства управления нервно-психическим напряжением: 138—151.)
12. Николов Н., Нешев Г. Загадка тысячелетий (что мы знаем о памяти).—М., 1988. (Управление памятью: 84—112, 133—140.)
13. Петровская Л. А. Компетентность в общении: социально-психологический тренинг.—М., 1989. (Психокоррекционная работа в современной гуманистической психологии: 195—207.)
14. Раттер М. Помощь трудным детям.—М., 1987. (Психотерапия и ее эффективность: 347—397.)
15. Яценко Т. С. Социально-психологическое обучение в подготовке будущих учителей.— Киев, 1987.
16. (Психокоррекционная работа в группе активного социально-психологического обучения: 48—59.)

